

Leseundervisning? Lesersosialisering?

Et forsøk med eksplisitt leseundervisning på mellomtrinnet

Guro Jabulisile Johnsen Sibeko



Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2008

Sammendrag

Flere nasjonale og internasjonale undersøkelser har vist at norske elever leser dårligere enn elever i land vi ønsker å sammenligne oss med, og dårligere enn elever i Norge tidligere har gjort. Det blir flere svake elever, og særlig guttene har dårligere lesekompetanse enn før. Dette har ført til økt fokus på lesing i skolen, men ikke nødvendigvis til endret praksis i leseopplæringen. Min erfaring er at det er vanlig at leseopplæringen slutter etter at elevene har tilegnet seg tilfredsstillende avkodingsferdigheter. Når elevene når mellomtrinnet, bruker lærere i stedet ulik mengde tid på lesersosialisering. De agiterer for bøker, fremstår som entusiastiske lesere, leser høyt for klassen og forsøker å inspirere elevene til å lese selv. Sjelden får elevene eksplisitt undervisning i hva vi ønsker at de skal gjøre når de leser. I denne oppgaven vil jeg se nærmere på om en slik eksplisitt leseopplæring på mellomtrinnet er mulig å gjennomføre, og om den eventuelt kan gi elevene bedre lesekompetanse.

Jeg tok utgangspunkt i ulike teorier om hva vi gjør når vi leser, og hva som gjør at gode lesere leser godt. Deretter laget jeg et undervisningsopplegg med det formål å lære elevene i en syvendeklasse hvordan dyktige lesere leser, og hvilke teknikker som kan være til hjelp for å utvikle lesekompetansen. En godt sammenlignbar parallellklasse fungerte som kontrollklasse for dette forsøket, som varte et semester. Begge klassene ble testet med egenutviklede leseprøver før og etter forsøket. Jeg vil presisere at det teoriutvalget som jeg har benyttet, ikke er det eneste mulige. Den realiseringen av teorien som mitt undervisningsopplegg representerer er likeledes bare en av svært mange mulige. Som enhver lærer som skal forberede undervisning har jeg tatt hensyn til de aktuelle elevene og den aktuelle situasjonen i utformingen. Jeg vil også presisere at utvalget av elever er så lite at jeg verken kan generalisere resultatene, eller slå sikkert fast at resultatene skyldes undervisningen som har vært gitt. Likevel viser leseprøveresultatene noen klare tendenser.

Elevene ser ut til å ha fått godt utbytte av de delene av undervisningen som kombinerte eksplisitt undervisning med god tid til trening. På de områdene der den

eksplisitte undervisningen har ført til at elevene har fått vesentlig mindre tid til å lese selv, ser de derimot ut til å ha fått dårligere utbytte av undervisningen enn det kontrollklassen har fått av den mer tradisjonelle lesersosialiseringen. De svake elevene ser ut til å ha fått svært godt utbytte av den eksplisitte undervisningen, og også guttene ser ut til å ha fått klart bedre utbytte av eksplisitt undervisning enn av lesersosialisering.

Forord

Tusen takk til min tålmodige kone Anne Mette som har håndledet, støttet og noen ganger båret meg igjennom prosessen, min fantastiske veileder Astrid Roe som besvarer e-post søndag ettermiddag, rektor Marit Onstad Svendsen som har vært en oase av entusiasme og tillit, elever og foreldre i forsøksklassene, oppmuntrende kolleger, Jørn og mamma som har passet Trym og Trym som, i en alder av fire måneder, ga meg et akutt behov for de intellektuelle utfordringer som har ført til denne oppgaven.

Innhold

1	.
INNLEDNING.....	7
2. LESEOPPLÆRINGENS POLITISKE FORANKRING.....	9
2.1 BEGRUNNELSEN FOR LESEOPPLÆRINGEN.....	9
2.2 L97 OG R06.....	10
2.3 ANDRE STYRINGSMEKANISMER.....	12
3. TEORETISK FORANKRING.....	15
3.1 HVA ER LESEFERDIGHET?.....	15
3.2 ER LESEFERDIGHETER UNIVERSELLE?.....	21
3.3 KARTLEGGING AV LESEKOMPETANSE.....	23
4. METODE.....	27
4.1 METODEDETEORI.....	27
4.2 UNDERSØKELSEN.....	32
4.3 INFORMANTENE.....	33
4.4 INNSAMLING OG ANALYSE AV DATA.....	34
4.5 LÆRER OG FORSKER.....	37
5. EMPIRI.....	40
5.1 DEN FØRSTE LESEPRØVEN.....	40
5.2 UNDERVISNINGEN.....	46

5.3 DEN ANDRE LESEPRØVEN.....	57
6. RESULTATER.....	60
6.1 OPPGAVE 1: BILDE TIL ORD.....	60
6.2 OPPGAVE 2: ORDKJEDER.....	64
6.3 OPPGAVE 3: BURSDAGSSELSKAP/LEIRSKOLE.....	67
6.4 OPPGAVE 4: MUSIKK/FORMING.....	71
6.5 OPPGAVE 5: SHEBEEN/ROMANI, AVKRYSNINGSOPPGAVER....	75
6.6 OPPGAVE 6: SHEBEEN/ROMANI, TEKSTSVAROPPGAVER.....	79
6.7 OPPGAVE 7: REISEN, AVKRYSNINGSOPPGAVER.....	83
6.8 OPPGAVE 8: REISEN, TEKSTSVAROPPGAVER.....	86
6.9 DE UMOTIVERTE ELEVENE.....	90
7. DRØFTING AV RESULTATENE.....	94

VEDLEGG 1: FØRSTE LESEPRØVE

VEDLEGG 2: ANDRE LESEPRØVE

1. Innledning

Min erfaring som lærer er at elevene får undervisning i lesing inntil de knekker lesekode. Læreren forklarer elevene hva bokstavene heter og hvilken lyd de representerer. Først etter at slik eksplisitt undervisning er gitt, blir elevene bedt om å øve på å lese bokstavene og trekke dem sammen til ord. Når elevene skal videreutvikle lesekompetansen sin, derimot, får de ikke noen instruksjoner på forhånd. De blir introdusert for bøker, og får beskjed om å lese dem. Læreren kan opptre som modelleser, og lese høyt for elevene, lese samtidig som elevene, og diskutere det leste med elevene. Men læreren forteller sjelden elevene hva han eller hun ønsker at elevene skal få ut av teksten, og aldri hva elevene må gjøre for å oppnå dette. Elevene får ikke leseundervisning, men de blir forsøkt sosialiserte inn i en rolle som lesere. Lesing utover grunnleggende avkoding blir forsøkt overført som implisitt, ikke eksplisitt kunnskap.

Selv har jeg i løpet av et grunnfag i norsk ved Høyskolen i Oslo heller ikke lært noe om leseopplæring utover småskoletrinnet. Da jeg under arbeidet med denne oppgaven lette i pensumlitteraturen til fagene Norsk 1 og norsk 2 ved en rekke høyskoler fant jeg heller ikke en eneste artikkel som omhandler dette temaet. Lesing har også for meg vært implisitt kunnskap, jeg kan gjøre det, men jeg kan ikke forklare hva jeg gjør.

De siste årene har mange ytret bekymring for norske elevers lesekompetanse. Flere nasjonale og internasjonale undersøkelser har vist at norske elever leser dårligere enn elever i land vi ønsker å sammenligne oss med, og dårligere enn elever i Norge tidligere har gjort. De fleste elever i norsk skole tilegner seg funksjonelle leseferdigheter. Men noen gjør det aldri, og mange strever lenge med leseteknikk og forståelse.

Hva om praksisen fra den første opplæringen hadde blitt fulgt også videre i opplæringen? Hva om elevene hadde fått forklart nøyaktig hva vi ønsker at de skal

gjøre når de leser og hva det er meningen at de skal oppnå ved å gjøre det, ikke bare i første men også i syvende klasse? Er det mulig å undervise eksplisitt i lesing også på mellomtrinnet? Og kan en slik eksplisitt undervisning gi elevene bedre lesekompetanse?

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i anerkjent teori omkring leseprosessen og hvilke delprosesser den består av. Disse prosessene vil jeg så forsøke å forklare en gruppe elever på 7. trinn. Elevene vil få undervisning i hvordan det er ønskelig at leseprosessen deres skal foregå, og de vil få oppgaver og øvelser som har til hensikt å hjelpe dem til å oppnå en slik leseprosess. Elevenes leseferdighet vil testes før og etter undervisningen. Slik ønsker jeg å undersøke om eksplisitt leseundervisning er mulig å gjennomføre i et vanlig norsk klasserom, og hvorvidt slik undervisning kan styrke elevenes leseferdighet i større grad enn ren lesersosialisering.

2. Leseopplæringens politiske forankring

Hvis man skal planlegge et undervisningsprogram og anstrenge seg for å få til en kontinuerlig utvikling, er det helt nødvendig å ha en viss målsetting for øye. Disse pedagogiske målene blir bestemmende for hvilket materiale som velges, hvordan innholdet presenteres, hvilke undervisningsmetoder som utvikles og for hvordan prøver og eksamener forberedes.

Ralph W. Tyler(Tyler 1949)

2.1 Begrunnelsen for leseopplæringen

Historisk sett har lesing vært den viktigste aktiviteten i skolen. Behovet for å lære alle mennesker å lese, var i sin tid selve begrunnelsen for opprettelsen av et skolevesen. Reformasjonens teologiske nyvinninger og pietistenes idealer om fromhet hadde gjort lesing til ikke bare et praktisk verktøy for teologer og medisinere, men til veien til frelsen for menigmann. I de fattiges skoler var lesing og religion derfor de eneste fagene frem til 1806-årene. (Baune 1999)

Statusen som det viktigste i skolen har lesingen langt på vei beholdt inn i vår moderne, sekulariserte tid. Barn som skal begynne på skolen vet kanskje ikke så mye om hva de har i vente, men at de skal lære å lese, det vet de alle. Lesevansker får i skolen langt større oppmerksomhet enn andre lærevansker. Når Kunnskapsdepartementet i grunnlagsdokumentene for skolereformen ”Kunnskapsløftet” fastslo hva som var grunnleggende ferdigheter som elevene absolutt ikke kan klare seg uten, ble lesing nevnt som punkt nummer to etter ”å kunne uttrykke seg muntlig”(Utdanningsdepartementet, 2008). Men når departementet i stortingsmeldingen ”Kultur for læring” (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004) forklarer hvorfor de mener at enkelte ferdigheter er så sentrale, har disse to byttet plass. Departementet skriver om lesing:

Det å kunne lese er en ferdighet som er nødvendig for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger og en forutsetning for personlig utvikling. Det er avgjørende for å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for derigjennom å utvikle sine egne kunnskaper og sin viten. (Utdannings- og Forskningsdepartementet 2004, kap. 4.2)

Vi ser at det religiøse ikke lenger er noe argument for at barn skal lære å lese. I stedet fremheves lesing som en nødvendighet for å kunne delta i samfunnet vårt. Man må kunne lese skilt og busstabeller, offentlige skjema, stemmesedler, kronikker, artikler og undertekstene på Al Jazeera.

Dette kan ved første øyekast se ut til å være argumenter for at elevene skal lære å lese sakprosa. Men når elevene skal *”forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for derigjennom å utvikle sine egne kunnskaper og sin viten”*, er det grunn til å anta at dette også gjelder skjønnlitterære tekster. Å kunne lese skjønnlitteratur slik gir mulighet til å få innsikt i liv som tilhører mennesker andre steder, til andre tider, av andre kjønn og aldre enn en selv, og må derfor i høyeste grad sies å kunne bidra til å utvikle menneskers kunnskaper og viten.

2.2 L97 og R06

Det er Stortinget som gjennom læreplanene skal fastsette målene i norsk skole, også for leseopplæringa. Denne oppgaven er skrevet mellom to læreplaner, og i en tid der også nasjonale og internasjonale prøver er med på å sette standarden i skolen.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997) som har vært gjeldende siden 1997, fastsetter få mål for elevenes leseopplæring. Det overordna målet er *”å lære [elevane] å gjere seg nytte av det høvet til samhandling som morsmålet gir, både munnleg og skriftleg, slik at dei får kunnskap og dugleik som både kan være ei plattform for vidare læring i og utanfor skulen og gjere dei til aktive deltakarar i samfunnet.”* (Kirke- undervisnings og forskningsdepartementet 1997, s. 116) Et mål som høres ambisiøst og flott ut, men

særlig konkret er det ikke. I målene for de enkelte trinn ser vi at elevene skal ”lære å lese” i løpet av småskolen ved å ”gradvis erobre lesekunsten” i andre klasse og så ”lese mykje” i tredje klasse og ”utvikle gode lesemåtar” i fjerde klasse. På mellomtrinnet skal elevene ”utvikle varierte lesestrategiar” uten at de trinnvise planene gir retningslinjer for dette arbeidet. Her står det bare hva slags litteratur elevene skal lese. Her nevnes i løpet av mellomtrinnet dikt, moderne korttekster og barne- og ungdomsbøker, eldre barnelitteratur, myter, biografier, billedbøker, eventyr, myter, sagn og sakprosa, og planen har en lang rekke forslag til forfattere som kan leses.

Høsten 2006, når jeg går i gang med empirien til denne oppgaven, introduseres en ny læreplan, ”Kunnskapsløftet”. Nå har lesing blitt en av fem grunnleggende ferdigheter som alle fag skal ta sin del av ansvaret for. Norskfaget har fremdeles et særskilt ansvar fordi det er her den første leseopplæringen foregår, og fordi fagets tradisjon tilsier at også en større del av den videre leseopplæringen blir lagt til norsktimene. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006)

Når vi går inn i kompetansemålene etter de enkelte trinn, ser vi at målene kanskje har blitt mer ambisiøse enn før. Elevene skal nå etter 4. klassetrinn ”lese barnelitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse for innholdet...” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006 s. 6) noe som formodentlig innebærer at de allerede må ha tilegnet seg en del av de varierte lesestrategiene de tidligere skulle utvikle, på mellomtrinnet. Men også i denne planen er det først på mellomtrinnet at det å ”bruke varierte lesestrategier” nevnes eksplisitt, så en kan spørre seg om forskjellen egentlig er så stor.

I læreplanene for Kunnskapsløftet finner vi langt færre føringer i forhold til hva elevene skal lese. Bare skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosaetekster er nevnt, og det nevnes ingen forfatternavn. Vi ser at både den gamle og den nye planen overlater de fleste valg og overveielser i leseopplæringen til den enkelte lærer. Læreren må selv gi målene innhold og identifisere relevante delmål. For hva betyr det å ha forståelse for innholdet i en tekst? Hvordan oppstår en slik forståelse, og hvordan

kan vi undervise for å fremme den? Og hva er nå egentlig ”lesestrategier”? Hvordan kan elevene lære å bruke dem, lære å velge mellom dem, og hvordan kan strategiene internaliseres så de blir mer enn mekaniske øvelser for lærerens skyld?

R06 gir i motsetning til L97 svært få retningslinjer for hva som skal leses. Dermed er det også opp til læreren å avgjøre hva slags skjønn- og faglitterære tekster elevene skal beherske. Når det gjelder faglitteratur, gis det riktignok enkelte retningslinjer i fagplanene til de øvrige fag, for eksempel fastslår samfunnsfagsplanen at elevene skal ”...behandle og bruke variert informasjon frå (...) grafar, tabeller og kart”. Det er likevel opp til læreren om elevene skal lære å lese mulige geografiske kilder til internasjonale konflikter ut av et næringskart over Midtøsten, eller om de skal lære å finne veien til en skatt i gymsalen ved å følge et kart over skolen. Igjen må læreren avgjøre hvilke ferdigheter elevene må ha for å beherske de ulike tekstene, og hvordan opplæringen kan hjelpe elevene til å utvikle disse ferdighetene.

2.3 Andre styringsmekanismer

De senere årene har internasjonale og nasjonale prøver vært med på å sette standarden for lesing i skolen. For ferdighet etter endt barneskole gjelder dette i første rekke de nasjonale prøvene i lesing og kartleggingsprøven i lesing. De nasjonale prøvene i lesing ble gitt av Utdanningsdirektoratet for å måle alle elevers leseferdighet på 4., 7. og 10. trinn. Evalueringsrapporten ”Nasjonale prøver på ny prøve” er imidlertid svært skeptisk til om prøven faktisk måler elevenes leseferdighet, altså om prøven er valid. (Lie m.fl 2005) Det blir derfor utarbeidet nye nasjonale prøver i lesing som vil bli brukt i skolen fra høsten 2007.

De eksisterende prøvene kan, fordi det er usikkert om de måler leseferdighet, ikke brukes som ”mal” for hvor god ferdighet elevene bør ha på de ulike årstrinn. Men den definisjonen av *hva lesekompetanse innebærer* som ligger i de nasjonale prøvene har ikke blitt kritisert, og denne vil heller ikke endres i de nye prøvene. (Skaftun m.fl.

2006) Definisjonen bygger på den som er brukt i PISA-undersøkelsen og består av tre aspekter:

1. Å finne informasjon i teksten
2. Å forstå og tolke teksten
3. Å reflektere over og vurdere tekstens form eller innhold

Når Utdanningsdirektoratet har valgt denne definisjonen i sitt kanskje mest effektive styringsverktøy finner jeg det naturlig å bruke den samme.

Utdanningsdirektoratets forløper, Læringssenteret, utviklet midt på 90-tallet en kartleggingsprøve i lesing for 7. klassetrinn som skal kunne identifisere hvilke elever som leser for dårlig i forhold til alderstrinnet og antyde hvilke delprosesser eleven sliter med. Med sitt tekstutvalg og sine oppgaver legger prøven føringer for hvor vanskelige tekster elever minimum bør kunne forholde seg til mot slutten av barneskolen. Tekstene i denne prøven er omtrent så kompliserte som dem man finner i de enkleste lærebøkene for alderstrinnet. De har relativt korte perioder med få opplysninger pr. periode, tekstbindingen er klar og det er få hentydninger, skjulte betydninger og implisitte opplysninger.

Dette må antas å være utdanningsmyndighetenes daværende minstemål for hvor vanskelige tekster alle elever må klare å forholde seg til. Når det gjelder type leseferdighet krever kartleggingsprøven bare at elevene i et ikke alt for lavt tempo kan trekke informasjon direkte ut av teksten. Går vi tilbake til Nasjonal prøve i lesing for 7. klassetrinn fra 2005, ser vi imidlertid at det er gitt både åpne oppgaver og graderte flervalgsoppgaver hvor svaret ikke alltid kan hentes rett ut av teksten. Her ser det ut til at myndighetene også ønsker at elevene skal kunne lese mellom linjene, og at de skal kunne sammenstille ulike informasjoner. Dette tyder på at kartleggingsprøven ikke er uttømmende i forhold til hva slags lesekompetanse departementet mener at elevene bør ha etter endt barneskole. Selv om den nasjonale prøven i lesing 2005 ikke fungerer som mål for hvilken leseferdighet elevene skal ha,

er den derfor likevel en indikasjon på at skolens politiske ledelse ønsker at elevene skal klare kartleggingsprøven med god margin.

3. Teoretisk forankring

Som nevnt i innledningen var leseprosessen i stor grad implisitt kunnskap for meg da jeg begynte dette prosjektet. Jeg måtte derfor sette meg inn i teori for å forstå min egen leseprosess, før jeg kunne gi elevene undervisning for å bedre deres. I tillegg har jeg hatt bruk for en teoretisk forståelse for hvordan språkferdighet og lesekompetanse kan kartlegges. Dette teorigrunnlaget vil jeg redegjøre for her.

3.1 Hva er leseferdighet?

Lesing er en språklig prosess knyttet til grafiske symboler (...) hvor hensikten er å tilegne seg forståelse gjennom fleksibel bruk av ulike kognitiv-psykologiske strategier. Valget av fremgangsmåter bestemmes blant annet av tekstens vanskegrad typografisk og dens innholdssammensetning, avhengig av formålet med lesingen og det enkelte individs ferdighet i teknisk avkoding.

(Elvemo 2006 s. 13)

Denne definisjonen er nyttig når vi skal se nærmere på hvilke delferdigheter elevene må ha for å kunne lese en tekst. Den forteller oss at leseprosessen er komplisert og mangfoldig, og at den inkluderer både strategi og ferdighet.

Schwartz (1984, i Hekneby 2003) definerer avkoding som evnen til å gjenkjenne og uttale ordet, og få adgang til ordets mening. Det er dette vi ofte snakker om når vi sier at et barn har ”lært å lese” eller at barnet i motsatt fall ”ikke kan lese”. Når avkodingen går raskt og uten anstrengelse ved at ordbildet umiddelbart fremkaller det lydlige begrepet og dets innhold, sier vi at avkodingsferdighetene er automatiserte. Da går avkodingen ”av seg selv” uten at leseren bruker kognitive krefter.

Vi har to hovedstrategier for å avkode tekst, fonologisk og ortografisk strategi. En leser som behersker begge disse kan kombinere dem til en tredje, analogistrategien. I tillegg til disse hovedstrategiene kan vi om nødvendig støtte oss til ”hjelpstrategier” som logografiske, semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter i og omkring

teksten. (Høien 2003) Å lese fonologisk vil si at man avkoder de enkelte bokstavene i et ord og trekker lydene de representerer sammen til et ord. Å mestre fonologisk lesing krever god bokstavkunnskap, de mange ulike visuelle bildene av en bokstav må være knyttet til de ulike lydene denne bokstaven kan representere på det språket man skal lese. Fonologisk lesing tar tid, fordi det visuelle ordbildet først må deles opp i bokstaver (analyse), som så må omsettes til lyder som så må trekkes sammen (syntese) til et auditivt ord som så må forstås. Ortografisk lesing vil si at man ikke går veien om analyse og syntese. Det visuelle ordbildet tolkes direkte. Dette er mulig når et ord er lest svært mange ganger. Lesingen blir raskere, og, fordi de enkelte elementene som skal tolkes blir færre, mer presis.

En sikker avkoder kan lese de fleste ord ortografisk. Men nye og ukjente ord vil selvsagt alltid kreve andre strategier. Da kan man falle tilbake på fonologisk lesing, eller man kan benytte seg av analogistrategien. Det vil si at man ser likheten mellom et ukjent ord og et kjent, og så bare analyserer de delene av ordet som skiller det fra det kjente. For eksempel vil de fleste voksne lesere som for første gang møter ordet araknafobi kunne kjenne igjen delen "fobi" fra andre ord med dette leddet, slik at man bare trenger å lese "arakna" fonologisk. Ordet "skrivel" ligner likeens så mye på "skrive" at en leser kan lese den første delen av ordet ortografisk.

Dersom disse hovedstrategiene for avkoding ikke fører frem, for eksempel fordi leseren har svak bokstavkunnskap eller fordi ordet som skal leses er langt og sammensatt og leseren har trette øyne og dårlig belysning, benytter han seg i tillegg av en mengde hjelpestrategier. Han kan kjenne igjen ordets form, for eksempel dersom ordet er en logo eller lignende (logografiske holdepunkter), han kan gjette seg til hva som skal stå ut fra sammenhengen med teksten for øvrig (semantiske holdepunkter), han kan få hjelp av mønstrene i grammatikk og setningsbygging (syntaktiske holdepunkter) og han kan få hjelp av forhold omkring teksten, bilder, lay-out osv (pragmatiske holdepunkter). (Høien 2003)

For at man skal kunne si at en leser har automatiserte avkodingsferdigheter må hun for det aller meste benytte seg av den ortografiske avkodingsstrategien. Det vil si at

hun må ha bygget opp et sterkt minnebilde av de fleste ordene hun møter i tekstene hun har behov for å lese. For våre 7. klassingers del er dette de tekstene som læreplaner og statlige prøver forteller oss at er relevante for alderstrinnet. Men noen ord vil alltid være ukjente, og for at dette ikke skal virke svært forstyrrende må leseren også kunne hankses med disse ordene via en svært rask ortografisk eller aller helst en analog strategi.

Austad (2003) deler teorier om forståelse inn i tre grupper, teorier knyttet til individet, teorier knyttet til teksten og teorier knyttet til konteksten. Når det gjelder teorier knyttet til leseren bygger de som regel på en av de kognitive skjema-teoriene. Disse teoriene kan være ulike med hensyn til hvordan man mener utvikling utløses og i detalj foregår, men hovedpoenget er det samme som da Piaget utviklet terminologien tidlig på 1900-tallet. Menneskers erfaringer, minner og kunnskaper lagres i et generalisert minnesystem. Det er ikke mulig for oss å huske hver enkelt erfaring vi har gjort oss i livet, så erfaringene generaliseres slik at lignende minner smelter sammen til et generelt minne, et skjema. De ulike skjemaene er forbundet med hverandre i fleksible nettverk og utgjør en teori om hvordan verden er. Disse teoriene prøves stadig mot vår erfaring. De konsolideres når erfaringene stemmer overens med skjemaene, de utvides og justeres når erfaringene er mildt avvikende. Dersom erfaringene overhodet ikke lar seg forstå ut fra de skjemaene vi har, danner vi nye skjemaer.

For eksempel vil alle de relativt ensarta opplevelsene av å pusse tenner bidra til at de fleste barn har et godt konsolidert skjema om tannpuss. Nyvinninger som elektriske tannbørster og tanntrådholdere kan føre til at skjemaet må utvides og justeres.

Opplevelsen av å se bestemor pusse gebisset kan være så avvikende fra tannpusseskjemaet at barnet må utvikle et eget gebisspusseskjema. Men fordi barnet allerede har et skjema for tannpuss vil han sannsynligvis klare å opprette et gebisspusseskjema. Han kan knytte det ukjente å pusse gebiss til det kjente å pusse tenner og dermed oppnå en viss forståelse for fenomenet. Sannsynligvis vil det nye skjemaet være likere det gamle enn det er grunnlag for, for eksempel vil han kanskje

tro at mormor pusser gebisset for ikke å få hull i det. Men det nye skjemaet er skapt og kan relativt enkelt justeres. Dersom barnet ikke har noe tannpusseskjema å knytte synet av mormor med tannbørste og gebiss i hånden til vil erfaringen kunne avvises som ubegripelig.

På samme måte må vi ha skjemaer for de aktuelle eller lignende temaer for å forstå en tekst. For eksempel å forstå teksten

”Tyra har leggetid halv åtte. ”Kaninen skal sove” er nattabok. Bruk barnetannkrem. Hun skal ikke drikke en halvtime før!”

må leseren ha skjema for leggetid som inkluderer delskjema for å bli lest for, tannpuss og mas om vann etter at lyset er slukket. Har hun det, kan hun se for seg at Tyra blir lest for, pusser tenner og legger seg. Leseren har da dannet seg en indre representasjon av teksten, et bilde som er noe ulikt dem alle andre lesere av den samme teksten vil skape. Hvis leseren i tillegg har skjema for beskjedlappskrivning, barnevakt og sengevæting, kan hun få mye mer ut av teksten enn det som faktisk står der. Da blir det klart at beskjeden er fra en av Tyras foreldre til noen andre som skal legge henne, og at Tyra kan ha problemer med sengevæting hvis hun drikker like før hun skal legge seg. Kanskje har hun nettopp sluttet med nattbleie?

Ved å forklare hva som skjer når vi forstår gir skjema-teori et nyttig innblikk i hva som kan være problemet når vi *ikke* forstår. Det kan være at de relevante skjemaene ikke aktiviseres, eller at vi ikke har relevante skjemaer som kan konsolideres, justeres eller legge grunnlag for nye skjema. Da har vi ikke noe verktøy for å forstå tekstens innhold. Det kan også være at de relevante skjemaene ikke er knyttet til andre skjema på en slik måte at det gir mulighet for å se tekstens innhold i sammenheng med våre øvrige erfaringer.

Tekstlingvistikk er læren om hvordan elementene i en tekst er bundet sammen til en sammenhengende enhet. Austad skiller mellom tekstens mikrostruktur, sammenhengen mellom setningene i teksten, makrostruktur, sammenhengen mellom delene av teksten, og superstruktur, sammenhengen mellom teksten og andre tekster.

Mikrostruktur dannes ved at ord med lik eller lignende betydning gjentas, ved at et ord refererer til et ord i en tidligere setning ("han" kan for eksempel referere til "Anders" i setningen før) eller ved at konjunksjoner eller adverbiale uttrykk klargjør hva slags forhold det er mellom setningene. En klar og harmonisk mikrostruktur gjør teksten lettere å forstå.

Makrostruktur dannes ved at signaler om begynnelse og slutt, overskrifter, avsnitt og så videre signaliserer hva som er det viktigste i teksten, hva som er hovedideen, og hvordan de ytterlige opplysningene henger sammen med denne eller disse ideene. En klar og oversiktig makrostruktur gjør teksten lettere å huske, ved at teksten enkelt lar seg redusere til håndterlige minnespor. Superstruktur dannes ved at makrostrukturer gjentas i flere lignende tekster. Leseren danner seg da et skjema for hvordan strukturen i slike tekster skal være. En klar superstruktur gjør det lettere for leseren å danne seg forventninger om hva som skal komme, og å utnytte makrostrukturen.

Foruten tekstens strukturer synes jeg her det er naturlig å komme inn på rommet mellom dem. Umberto Eco (1979, i Bjorvand og Tønnesen 2004) beskriver teksten som en skog full av valgmuligheter. En del av stiene er merket ved det vi tidligere har kalt mikro-, makro- og superstrukturer slik at det er enkelt for leseren å finne frem. Men mange av stiene er umerkede og her er det opp til leseren å gjøre sine egne valg. Fiksjonstekster har mange umerkede stier, faktatekster har færre, men en tekst er sjelden helt fri for dem. Valgene leseren gjør er basert på gjetninger og antagelser, og det er via disse at leseren kan trekke sine egne følelser inn i teksten.

Når det gjelder teorier om kontekst vil jeg trekke frem Shirley Brice Heath (1988) som i sine langvarige studier har vist hvordan barn fra ulike sosiale lag har ulik kulturell kompetanse når de kommer til skolen. Hun er opptatt av at forståelse oppstår ikke ut ifra hva teksten gir, men fra hva mottakeren tar. Å ta fra tekster er noe barn lærer av omgivelsene sine, og barn med forskjellige omgivelser lærer å ta på ulike måter. På skolen forventer vi at elevene skal kunne bruke tekster kreativt. De skal kunne sette seg inn i de ulike karakterenes sted og forestille seg hva *de* ville gjort i den gitte situasjonen, de skal kunne skille enkeltelementer fra hverandre og bruke

enkeltelementer i selvstendig tenking. Dette er en måte å ta fra tekster på som over- og middelklasseforeldre aktivt lærer sine barn fra spedbarnstadiet, men som barn fra andre sosiale kan ha liten erfaring med. Noen barn lærer utelukkende å ta fakta fra tekster, de kan etter å ha lyttet gjenfortelle handlingen, men de kan ikke vurdere den eller endre deler av den. Andre barn lærer overhodet ikke å forholde seg til faktabaserte eller kronologiske tekster. De har ingen øvelse i å benytte strukturen i en tekst for å huske den og hente informasjon ut av den. De har kanskje fått servert fortellinger eller tekster som underholdning, men ingen har bedt dem svare på spørsmål fra historiene eller gjenfortelle deler av dem.

Hoover og Gough (1990, i Høien 2003) har vist at avkoding og leseforståelse bare kan forklare omkring 65% av variansen i leseferdighet. Det må altså være flere faktorer enn disse som er avgjørende for god lesekompetanse. For eksempel kan leseren, i motsetning til lytteren, selv bestemme tempoet i lesingen, og velge å lese om igjen vanskelige deler av teksten. Det vil derfor ha betydning for lesing, men ikke for lytting, hvor flink leseren er til å velge tempo. Hvor god metaforståelse leseren har, altså hvor flink hun er til oppfatte når forståelsen svikter, har også større betydning enn for lytteren. Dessuten kan et annet trekk fra Brice Heath's studie være en viktig faktor for lesekompetansen. Barn som ikke lærer å forholde seg til bøker i det hele tatt, lærer heller ikke å forholde seg til de visuelle reglene som gjelder for tekster innenfor en kultur. De er ikke trent i å se et kvadrat med to mindre kvadrater og et lite rektangel i som "hus" eller to gule sirkler over hverandre der den øverste har en liten sirkel inni seg og en trekant stikkende ut som "and". De er ikke øvet i å se sammenheng mellom tekst og overskrifter, eller mellom handlingen i illustrasjoner og teksten. Alt det andre barn kan benytte som pragmatiske holdepunkter har ingen mening for dem.

3.2 Er leseferdigheter universelle?

Målet med leseopplæringen er at elevene skal opparbeide seg en god lesekompetanse. Men er det mulig å gi elevene en generell leseopplæring som gir generell kompetanse slik at de kan bruke den på alle typer tekster?

På 1700-tallet var det en utbredt forestilling at den menneskelige fornuft kunne øves opp som en muskel, slik at øvinger i for eksempel grammatikk gjorde at en fikk en generelt styrket fornuft. (Hertzberg, 1995) Denne *formaldanningsteorien* ble erklært vitenskapelig død på grunnlag av omfattende empiriske studier på begynnelsen av 1900-tallet. Man fant ingen sammenheng mellom evner på ulike områder, for eksempel mellom latin og engelsk eller mellom evnen til å anslå korte og lange avstander (Klafki, 1959). Hertzberg understreker at dette ikke betyr at mennesker ikke kan bruke kunnskaper og ferdigheter de har ervervet seg på et område også på andre områder. I vår sammenheng skulle dette bety at elever ikke kan øve opp en generell evne til å forstå ulike tekster. Likevel kan avkodingsferdigheter brukes på faglitteratur selv om de er øvet opp på skjønnlitteratur, og kunnskap om hva som kjennetegner manglende forståelse og hvordan man kan handle for å forsøke å oppnå forståelse kan brukes på skjønnlitteratur selv om den er øvet opp i forbindelse med faglige studier.

Klafki (1959) argumenterer likeledes for at man i skolen ikke må forsøke å rekke over alt man gjerne vil at elevene skal lære, men at man i stedet konsentrerer seg om det eksemplariske, det som har gyldighet utover en gitt kontekst. Lesing synes å være et klart eksempel på en slik ferdighet, har man først knekket lesekoden på et språk er det lett å overføre den til et annet og har man først lært å lese kan man lese om alt i hele verden. Likevel må leseren utvikle ulike skjema for ulike typer litteratur for å kunne utnytte det han vet om å ta mening fra en tekst. En leser som bare har lest eventyr vil for eksempel forsøke å lese en kvasi-skjønnlitterær tekst om barn under svartedauden som et eventyr. Han vil lete etter minnekoder, spenning og moral, ikke etter skjulte fakta. Ettersom han ikke finner det han leter etter, og ettersom oppgavene som følger etter en slik tekst vil vise at han ikke har lett etter det han var ment å lete

etter, vil opplevelsen kanskje være utgangspunkt for dannelsen av et nytt litterært skjema som det vil ta tid å utvikle slik at det blir funksjonelt. Men hvis en slik leser blir stilt ovenfor en tung fagtekst vil det eneste eventyrskjemaet sannsynligvis være verdiløst. Teorien vil være for langt unna virkeligheten til at den kan tjene som basis for ny teori.

Dersom leseren har et bredt spekter av skjemaer vil han i møte med en ny tekst måtte lete for å finne et som passer. Da er det formodentlig større sannsynlighet for å finne et som ligner så mye at det er et fruktbart utgangspunkt for et nytt skjema. Her er vi allerede midt inne i en annen kognitiv teoretikers kjerneområde. Vygotsky utviklet teorien om den nærmeste utviklingssone. Den går i korthet ut på at man når man skal finne ut hva et menneske kan ikke bare må måle hva vedkommende kan klare alene, men også hva hun kan klare med hjelp av andre. I rommet mellom disse to utviklingsnivåene finner vi personens nærmeste utviklingssone, og det er innenfor dette rommet personen har potensiale for utvikling.

Leseopplæringen må med andre ord foregå innenfor denne sonen. Elevene må møte utfordringer for å lære, men utfordringene må ikke være så store at målet blir uoppnåelig. Elevene må forholde seg til tekster de har mulighet for å utvikle skjemaer i tilknytning til. I denne forbindelse må også Jerome S. Bruner nevnes. Han brukte begrepet ”Stillasbygging” om den hjelpen barn mottar inne i sin primære utviklingssone. (Dysthe, 1995) Som et stillas må støtten gis mens eleven bygger opp sine kunnskaper og ferdigheter, og fjernes når byggverket er ferdig. Elevenes ferdigheter i avkoding, deres kunnskaper om struktur, deres metaforståelse og deres bevissthet om valgene de tar som lesere, bør altså øves opp i forhold til ulike tekster innenfor den enkelte elevs nærmeste utviklingssone. Elevene må ha aktive stillasbyggere rundt seg, som både kan se når stillaset må bygges opp, og når det må rives ned igjen. I mitt forsøk er det i hovedsak læreren som er den andre som skal hjelpe elevene å oppnå sitt potensiale. Dersom elever skal fungere som veiledere for hverandre, det Vygotsky kaller ”dyktigere jevnaldrende” (Vygotsky, 1978) er det læreren som må legge til rette for dette ved å skape rom for at dyktigere elever hjelper

de svakere uten at de selv sitter igjen uten læringsutbytte. En av hovedutfordringene blir således at de forskjellige utviklingssonene i klassen er svært ulike. Hvis vi, som Vygotsky, skal bruke elevenes mentale alder som ”grense” for en slik utviklingssone vil jeg anslå at elevene i klassen ligger fra 7-10 til 15-18.

Likevel, det finnes tekstskjemaer som er velutviklet hos alle elevene den aktuelle gruppa. For eksempel har alle elevene gått så lenge i norsk skole at de er godt kjent med den kvasi-skjønnlitterære lærebokteksten. De har i mange år lest og hentet informasjon ut av slike tekster i ulike faglige sammenhenger og selv om evnen til å avkode dem, benytte strukturene, avgjøre om man forstår eller ikke, løse problemet hvis man ikke forstår varierer mye mellom elevene, og selv om de i ulik grad har skjemaer i tilknytning til de ulike emnene de må lese om, må de alle ha utviklet en eller annen form for skjema for denne type tekster for å overhode kunne bruke dem til skoleformål. På samme måte har læreren erfart at alle elevene i gruppa har utviklet skjemaer i tilknytning til enkle, tidsordnede fortellinger og samfunnsfaglige faktatekster. Dessuten har alle elevene erfaring med debatter, både fra klasserommet, elevdemokratiet og fra tidligere skriveoppgaver.

3.3 Kartlegging av lesekompetanse

Leseferdighet kartlegges i skolen hovedsaklig ved to metoder – observasjon og testing. Ikke-systematisk observasjon er de fleste læreres mest brukte verktøy. Man ser elevene løse oppgaver knyttet til tekst, hører dem lese fortellinger og matteoppgaver og ser dem bruke skriftlige kilder i arbeidet sitt. Man vurderer tempo, flyt og resultater og danner seg et løselig bilde av om eleven er flink eller ikke flink til å lese. Dette kan gi en følelse av at man har kontroll over elevenes leseferdigheter, men min personlige erfaring er at systematisk kartlegging som oftest vil gi læreren flere større og mindre overraskelser. Elever med gode evner, som raskt trekker slutninger og som husker godt, kan til vanlig fremstå som mye bedre lesere enn det de faktisk er. De kan kompensere for manglende teknikk ved å huske teksten etter en gjennomlesning, og for manglende forståelse ved å gjette godt og trekke linjer til

ting de vet og kan i klassesamtalene. Motsatt kan elever med dårlige kunnskaper om det norske samfunnet og svak hukommelse virke svakere enn det som er tilfelle. Disse elevene kan verken huske hele tekster eller faste uttrykk, og deres kunnskaper og erfaringer er ofte fjernt fra tekstenes tema. Dette er uheldig i undervisningssituasjonen, fordi elevene får undervisning tilpasset et nivå de ikke faktisk er på. I forskningssammenheng gjør den store faren for feilslutninger og misoppfatninger at usystematisk observasjon har liten verdi.

Stadig flere skoler, blant annet alle skolene i Oslo, bruker nå systematisk observasjon for å kartlegge elevenes leseferdighet. Oftest brukes et leseutviklingsskjemaet "LUS" som er utviklet av den svenske leseforskeren Bo Sundblad og en gruppe svenske lærere (Allard 2007). Dette er et praktisk og metodeuavhengig vurderingsverktøy som bygger på læreres erfaring med barns leseutvikling. Leseutviklingen er delt inn i 19 kvaliteter, eller trinn, og det er absolutte krav for å plassere en elevs lesing på et trinn. For eksempel er trinn 7 "bruker bokstavene effektivt for å lese" og trinn 8 "kan erstatte lytte/tale med skrive/lese", altså at eleven kan skrive en beskjed eller lese en instruksjon. En elev som blir stadig flinkere til å lese vil ikke "gå videre" i LUS-trappa før læreren har observert vedkommende sende en lapp eller lese en instruksjon. Noen trinn kan være svært langvarige, som for eksempel trinn 13 ("leser nesten flytende, stopper opp iblant") før 14 ("søkeleser – finner svar på faktaspørsmål") mens andre oftest vil være korte.

LUS-skoler bruker lang tid og mye ressurser på å samkjøre lærernes LUS-vurderinger. Observasjoner for registrering i leseutviklingsskjema gjøres kontrollert og enkeltvis, gjerne av flere lærere eller med et videokamera slik at prestasjonen i ettertid kan vurderes av flere. Min personlige erfaring er at LUS er et godt verktøy for å heve lærerkollegiets kunnskap om elevenes leseutvikling. Dermed kan lærerne bedre tilpasse undervisningen til elevenes faktiske lesekompetanse. Imidlertid synes jeg kvalitetene i LUS-trappa fungerer dårlig dersom målet er å beskrive eller kategorisere enkeltelevens lesekompetanse. For eksempel kan to elever på trinn 13 i LUS-trappa ha svært ulik lesehastighet, leseflyt og leseforståelse. Så sant de ikke har

begynt å søkelese vil både en elev som kommer rimelig greit gjennom en Leseløve uten å få det helt store utbyttet og en elev om av og til stotrer når hun leser ”Harry Potter”, men som har full oversikt over alt som skjer på Galtvort og husker alle magiske formularer i boka begge havne i denne kategorien.

Alternativet til tilfeldig eller systematisk observasjon av elevers lesekompetanse er å forøke å teste lesekompetansen. Andersen (1999) deler slike leseprøver inn i tre typer: Oppnåelsesprøver, ferdighetsprøver og evneprøver. Evneprøvene forsøker å måle hva elevene har mulighet til å lære, ferdighetsprøvene vil måle hva elevene kan, hvilket faglig nivå de er på, mens oppnåelsesprøver prøver å måle om elevene har oppnådd en spesifikk ferdighet som de har øvd på på forhånd. WISC-R tester blir ofte brukt for å måle enkeltelevers evner på ulike områder og dermed deres muligheter for å lære ulike ferdigheter. Slike tester krever god kunnskap hos testeren og utføres bare av spesialpedagoger og psykologer.

I norsk skole har Carlsten-testen lenge vært mye brukt. Denne testen søker å måle hvor fort elevene leser ved å måle hvor lang tid de bruker på å lese en tekst samtidig som de innimellom må forstå ut av sammenhengen hvilket av tre mulige ord som mangler i teksten. Testen har også en diktat som måler skrivefeil av ulik type. Carlsten-testen blir ofte brukt som en oppnåelsesprøve. Testen setter et mål for forventet lesehastighet på et årstrinn og antall diktatfeil som må forventes. Tiltak settes inn for å øke lesehastigheten og rettskrivingsferdighetene og resultatet måles med testen.

Læringssenterets kartleggingsprøve har lenge vært skolens mest brukte ferdighetsprøve. Her brukes et batteri ulike tester for å måle elevenes evne til å kjenne igjen ord, og til å hente informasjon ut av mange ulike tekster. Prøven er standardisert og rettingen gir raskt læreren beskjed om hvorvidt eleven leser godt nok i forhold til klassetrinnet. Denne prøven er laget for å oppdage elever som er i faresonen i forhold til leseferdighet (Høyen 2002), og testene diskriminerer derfor dårlig eller ikke i det hele tatt mellom gode og svært gode lesere.

Det er også utviklet flere prøver på nasjonalt og internasjonalt nivå for å kartlegge elevers leseferdigheter. Disse prøvene brukes for å sammenligne geografiske grupper med hverandre. Oppgaver fra prøvene brukes gjerne flere ganger og prøvene er derfor ikke frigitte og tilgjengelige for lærere flest, eller for meg. Skolen har med andre ord mange ulike verktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet. Verktøyene har ulike styrker og svakheter og er utarbeidet for ulike formål. Ingen av verktøyene er laget for å kartlegge elevgruppers leseutvikling på kort sikt av enkeltstående lærere. Det er derfor klart at ingen av dem alene kan kaste særlig lys over problemstillingen i denne oppgaven.

4. Metode

4.1 Metodeteori

Denne fremstillingen er i sin helhet byget på Robson (2002). Ettersom jeg ikke direkte siterer hans tekst, gjør jeg denne referansen gjeldende for hele kapittel 4.1.

Å forske, å forsøke å finne ut noe om hvordan verden er eller kan være, innebærer å ta mange, ofte vanskelige valg. Det mest grunnleggende kriteriet for alle valg en må ta er hvilken forskningsfilosofi en bekjenner seg til. To retninger, positivisme og relativisme, representerer ytterpunkter innenfor forskningsfilosofien, og mange ulike standpunkter befinner seg imellom de to.

Positivismen er en filosofi som kort sagt forutsetter at kunnskap kan være objektiv og at den kan genereres av erfaring. I følge positivistene er målet med all forskning å utvikle universelle lover gjennom å utvikle og teste hypoteser om årsak og virkning. Relativismen, på den andre siden, hevder at en virkelighet som er uavhengig av vår oppfatning enten ikke finnes eller i alle fall ikke er tilgjengelig for oss, og at objektiv kunnskap derfor er en umulighet.

Mellom disse har ulike filosofier forsøkt å ta høyde for at en observatør aldri er helt objektiv og at det ikke er mulig å lage universelle lover om menneskers forhold til hverandre, uten å gi opp å øke menneskers kunnskap og forståelse gjennom forskning.

Post-positivistene fastholder at målet med forskning er å avdekke hvordan den virkelige virkeligheten fungerer, men åpner for at forskere ikke er objektive. Konstruktivistene fremholder at virkeligheten er sosialt konstruert, og at forskningens mål må være å forstå denne konstruksjonen. Realistene mener at virkeligheten finnes, men at kunnskap er et sosialt og historisk produkt, og at forskningens mål er å lage teorier om virkeligheten og å teste teoriene ved rasjonelle kriterier.

Disse ulike filosofiene vil føre til ulike metodiske tilnærminger til forskning. Er virkeligheten objektiv, kan den observeres, hvis ikke er det menneskenes oppfatning man må konsentrere seg om. Skal man lage universelle lover er må man sette opp eksperimenter der man forutsier resultatet eller observere at noe gjentar seg hver eneste gang en mekanisme opptrer i en gitt kontekst, skal man forstå hvordan mennesker skaper sin virkelighet må man få dem til å dele sine oppfatninger og opplevelser.

Tradisjonelt har det vært vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Som kvantitative metoder regnes de som fremskaffer data om svært mange tilfeller slik at hvor holdbare resultatene er kan regnes ut matematisk, for eksempel ved å benytte svært mange spørreskjema eller å observere svært mange mennesker i en bestemt situasjon. Det har vært vanlig at dataene omsettes til tall, og at resultatene likeledes presenteres som tall. Målet for kvantitative forskningsmetoder er å finne ut noe om hvordan verden ofte eller alltid er, og dette er derfor de foretrukne metodene for positivister og post-positivister.

Som kvalitative metoder regnes de som fremskaffer svært grundige data om ett eller noen få tilfeller. Materialet kan derfor ikke behandles statistisk, og generalisering er ikke mulig fordi informasjon om kun ett eller noen få av mange tilfeller ikke kan gi informasjon om alle de andre tilfellene. Dataene finnes oftest som tekst i ulike former, og resultatene presenteres også slik. Målet for kvalitative forskningsmetoder er å få inngående kunnskap om hvordan verden kan være, og relativister og konstruktivister foretrekker derfor oftest slike metoder.

Robson, som er realist, velger å gå bort fra denne tradisjonelle inndelingen. Han mener begrepene kvalitativ og kvantitativ egner seg best om dataene, ikke om metodene som sådan ettersom kvalitative metoder kan inkludere kvantitative data. I stedet velger han å skille mellom faste og fleksible forskningsdesign. Faste design er design hvor alt er fastlagt før datainnsamlingen starter, slik tilfellet er for eksempel ved en større spørreundersøkelse. Fleksible design er design der en har en plan i

utgangspunktet, men hvor midlertidige resultater er ment å skulle endre prosjektets gang underveis.

Det vil ofte være slik at fleksible design fremskaffer kvalitative data, mens faste design fremskaffer kvantitative. Men dette er ikke noen regel, det er godt mulig å lage et fleksibelt forskningsdesign, for eksempel en undersøkelse som går over lang tid der resultatene underveis styrer hvilken retning prosjektet skal gå i, og likevel ha et svært stort antall informanter. Likeledes vil design som inkluderer eksperimenter oftest være faste, fordi man oftest vil ha behov for en klar plan for arbeidet. Dette gjelder enten det er snakk om enkle positivistiske eksperimenter der forskeren manipulerer en variabel for å se hva som skjer med en annen eller relativistiske eksperimenter der man i utgangspunktet må ha inngående kjennskap til et fenomen slik at man kan sette i gang mekanismen man antar vil føre til et gitt resultat i den gunstigst mulige konteksten der eventuelle mekanismer som kan hindre resultatet er hemmet. Det er likevel ikke noe i veien for å bruke eksperimenter som en del av et fleksibelt forskningsdesign. En forsker som skal undersøke sammenhengen mellom undervisningsutbytte og næringsinntak kan for eksempel begynne med å intervju en skoleklasse, foreldre og lærere, observere elevene i klasserommet og studere prøveresultatene og arbeidet deres. Men hun kan i tillegg velge å sette opp et eksperiment der hun serverer elevene ulike frokost og tester og/eller observerer resultatet.

Det finnes et utall ulike eksperimentelle forskningsdesign. Felles for dem alle er at de benytter tilfeldig utvalg, det vil si at individer eller grupper som deltar er tilfeldig valgt ut fra den populasjonen man ønsker å si noe om. Forskningsdesign som ligner de eksperimentelle, men som ikke gjør bruk av tilfeldig utvalg, kalles kvasi-eksperimentelle. Det er ofte ikke mulig eller etisk forsvarlig å bruke tilfeldig utvalg når man studerer mennesker, og da kan kvasi-eksperimentelle design være en løsning. Men det at utvelgelsen ikke er tilfeldig representerer en alvorlig trussel mot validiteten. Når gruppene ikke er tilfeldig valgt er sjansen stor for at faktorer forskeren ikke har kontroll over kan være den egentlige årsaken til en effekt som

tilsynelatende skyldtes forskerens inngripen, eller også kan maskere en slik effekt. For eksempel kan det som ser ut til å være god effekt av et lesetreningsopplegg i en klasse være effekten av de ambisiøse foreldrenes bistand, eller en tilsynelatende mangel på effekt kan skyldes at elevene er syke pga. mugg og råte i blokkene der de bor.

En strategi for å forsøke å oppnå sammenlignbare grupper er å plukke deltakere fra allerede eksisterende grupper som ligner hverandre, slik at hver deltaker i forsøksgruppa får sin parallell i kontrollgruppa. Det er viktig å huske at to som ligner hverandre på en variabel kan være svært ulike på en annen, og at dette kan være systematiske forskjeller. For eksempel kan man i to elevgrupper med svært ulikt gjennomsnitt måtte sammenligne de svakeste i en gruppe med de sterkeste i en annen. Dersom gruppenes ulike faglige nivå for eksempel skyldes kvaliteten på undervisningen de har mottatt, vil de elevene som er sterkest i sin gruppe sannsynligvis ha bedre skolefaglige forutsetninger enn de som er den svakeste i sin, til tross for at det faglige nivået er det samme.

Kvasi-eksperimentelle design er lettere å tolke hvis de involverer en kontrollgruppe i tillegg til forsøksgruppa, hvis de to gruppene i utgangspunktet er så like som mulig, hvis gruppene kartlegges både før og etter intervensjon og hvis ”behandling” gis til den gruppa som i utgangspunktet har det dårligst eller er svakest. Dersom en behandling gitt i et slikt kvasi-eksperimentelt design fører til at forsøksgruppa går forbi kontrollgruppa, er det rimelig å anta at behandlingen har hatt effekt.

Uansett hva slags design man velger er det, forutsatt at man ikke er radikal, bekjennende relativist, et mål at studien er så vitenskapelig som mulig. Robson definerer ”vitenskapelig” som at studien er systematisk, skeptisk og etisk, det vil si at man er reflektert, åpenhjertig og etterrettelig, at man er åpen for ulike resultater og at man anstrenger seg for å sikre interessene til de som deltar i eller blir berørt av studien.

Målet med å være vitenskapelig er å forsøke å finne ”sannheten”, enten denne er objektiv eller ikke. Det innebærer at man gjør hva man kan for at resultatene skal være riktige og pålitelige, eller sagt på forskningsspråket, valide og reliable.

At resultatene er valide, innebærer at de er gyldige, at undersøkelsen måler det den sier at den skal måle. Vi snakker ofte om ulike *typer* validitet, for å spesifisere hvor i forskningsprosessen det har oppstått feil. Begrepsvaliditet betyr at det er samsvar mellom det teoretiske begrepet og vår operasjonalisering av det. Et eksempel er begrepet ”holdning til matte” som er sammensatt av spørsmål som: Er det gøy? Er det nyttig? Er det vanskelig? Er du villig til å arbeide for å oppnå resultater? Hvis man skal påberope seg å måle en ikke nærmere spesifisert holdning til et fag må alle disse aspektene være med – og sikkert flere også. Hvis man sier at man har målt holdning når man egentlig bare har målt hvor gøy elevene syns faget er, har man problemer med begrepsvaliditeten. Indre validitet betyr at undersøkelsen måler det den sier at den skal måle, altså at det ikke er andre faktorer som påvirker resultatene. Måler du holdning til et skolefag rett etter at klassen har hatt faget måler du kanskje *egentlig* hva de syns om den foregående timen, forsøker du å måle effekten av et undervisningsopplegg kan du fort måle elevenes ulike støtte hjemme eller lærernes ulike dyktighet i stedet. Ytre validitet, eller generaliserbarhet, betyr at resultatene er gyldige i de kontekstene forskerne ønsker å overføre dem til. Vi kan måle en gruppe elevers holdning til matte, men hvis resultatene skal kunne overføres på andre elever må elevgruppa vi har undersøkt være representativ.

At resultatene er reliable betyr at vi kan stole på dem, at de ikke er beheftet med tilfeldige feil. Det vil si at resultatene er uavhengige av tilfeldig påvirkning som dagsform, ordlyd i oppgaver og vurdererkompetanse slik at resultatene ville blitt de samme hvis noen andre hadde gjennomført undersøkelsen på en annen tid.

4.2 Undersøkelsen

Undersøkelsen går kort sagt ut på at to parallellklasser får ulik undervisning og at elevenes lesekompetanse kartlegges før og etter undervisningen samt at den faglige utviklingen og leseutviklingen observeres underveis. Designet er relativt fast, leseprøvene og undervisningsopplegget er laget på forhånd og forskningsdelen av prosjektet er i liten grad åpent for endringer underveis. Den stadige observasjonen av elevenes leseutvikling vil imidlertid kunne endre undervisningen som gis med hensyn til vektlegging og tidsbruk. Dette er et kvasieksperiment i den forstand at to grupper som ikke er et resultat av tilfeldig utvalg blir utsatt for ulik behandling, og at effekten av dette forsøkes målt ved hjelp av pre- og posttester. Tilfeldig utvalg var ikke mulig av praktiske, ressursmessige og etiske grunner. Det ville være timeplanteknisk umulig å reorganisere de to klassene bare i de aktuelle undervisningstimene, og politisk umulig å foreta en ny inndeling av klassene det siste året på barneskolen. Det følger ikke noen ekstra ressurs med prosjektet og det var derfor ikke mulig å ta ut elever fra begge klasser for å gi undervisning i en tredje, tilfeldig utvalgt gruppe. Ikke minst ville en slik inngripen i elevenes skolehverdag neppe være gagnlig for deres psykososiale læringsmiljø, og dermed ville det være etisk svært problematisk.

For øvrig er det en klar fordel ved å benytte den etablerte klasseinndelingen at dette er den reelle situasjonen undervisning på dette trinnet vanligvis foregår i. Dermed er det mindre mulighet for at "laboratoriet" i seg selv påvirker resultatene, for eksempel ved at elevene får en positiv innstilling som resultat av den ekstra oppmerksomheten det ville innebære å bli tatt ut i en tredje gruppe til særskilt undervisning. Dessuten vil undersøkelsen ta for seg hva som faktisk skjer i vanlige klasser i vanlige klasserom, og det er nettopp det jeg ønsker å få vite noe om. Da må elevenes forhold til hverandre og læreren, ulike stemninger i klassene, ulike tradisjoner for undervisning og så videre ikke kun sees på som trusler mot den indre validiteten men også som nødvendige for den ytre. Slike forhold kan påvirke resultatene i undersøkelsen, men uten dem undersøker vi ikke lenger hva som kan skje i norske klasserom, men hva som kan skje i kontrollerte studier.

De to gruppene vil naturlig nok ikke være like. Situasjonen ved prosjektets start var at forsøksklassen skåret relativt mye høyere enn kontrollklassen. Dette er forskningsmessig ikke det beste utgangspunktet. Dersom forsøksklassen forbedrer sine resultater mer enn kontrollgruppa er det stor fare for at det er de samme utenforstående faktorene som gjorde gruppa bedre i utgangspunktet som har besørget forbedringen, ikke intervensjonen (Robson, 2002).

For å forsøke å få et bilde av hvilken utviklingshastighet de to klassene har hatt *før* prosjektstart, vil jeg benytte en leseprøve som er tatt et halvt år før intervensjonens begynnelse. I denne prøven er ikke alle delprøvene sammenlignbare med dem i de to siste prøvene ettersom prøvens hensikt i utgangspunktet var noe annerledes, men de gir godt nok grunnlag for sammenligning til at man kan øke forståelsen for utviklingshastigheten til gruppene som helhet, og til enkeltelevne i dem.

For øvrig er nettopp enkeltelevne viktige for sammenligningen mellom de to klassene. Selv om gjennomsnittet i den ene gruppa er annerledes enn i den andre, finnes det enkeltelever i de to klassene som har relativt lik lesekompetanse. Som beskrevet i forrige kapittel er det validitetsproblemer knyttet til å sammenligne like elever i ulike grupper med hverandre, men slike sammenligninger kan likevel bidra til økt forståelse for effekten av undervisningen.

4.3 Informantene

Elevene i undersøkelsen består av de fleste elevene i to av tre syvendeklasser på en barneskole nord for Oslo. De to klassene har elever med relativt lik bakgrunn. De kommer fra villa- eller rekkehusområder hvor de fleste har god økonomi. De fleste får god oppfølging hjemme av foreldre som syns skolen er viktig, men som selv ofte tjener gode penger i yrker som ikke krever spesielt høy utdanning. De har naturen i umiddelbar nærhet og leker mye ute, selv om de aller fleste har god tilgang til pc-spill og playstation. Det er henholdsvis tre og fire elever med språklig minoritetsbakgrunn i klassene. Det er en overvekt av gutter i begge klassene.

Den tredje syvendeklassen på skolen er ikke med i undersøkelsen fordi sammensetningen her skiller seg markant fra de øvrige to klassene både i forhold til språkbakgrunn, sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn.

Alle elevene i de to klassene fikk tilbud om å delta. Flertallet av elevene, og blant dem elever i alle faglige kategorier, takket ja. Tre av elevene som takket ja flyttet i løpet av perioden og en elev var så lite på skolen pga. sykdom at det ikke lot seg gjøre å gjennomføre leseprøvene med ham. Elevene er vant til å velge en del av skolearbeidet og de fleste leksene fra en to ukers periodeplan, og de er alle flinke til å organisere arbeidet sitt selv og til å jobbe selvstendig. Miljøet i begge klassene er godt, ingen av elevene går alene i friminuttene og tonen i timene er hyggelig. Elevene har også tidligere arbeidet med leseferdigheter, og de har også tidligere blitt testet med store leseprøver. Sist et halvt år før prosjektstart, da en stor leseprøve som ligner mye på de som er brukt i dette prosjektet ble brukt for å dele elevene inn i ulike grupper for teknisk lesetrening. Alle elevene har i løpet av våren 2006 hatt tilbud om 21 undervisningstimer med lesetekniske oppgaver av ulikt slag.

4.4 Innsamling og analyse av data

Å bruke tilfeldig observasjon av elever som data i denne studien ville styrke studiens ytre validitet fordi slike observasjoner vanligvis er den hyppigste formen for evaluering av leseferdigheter i de aktuelle klasserommene. Men slike data kunne lett ha målt helt andre ting enn elevenes lesekompetanse, for eksempel deres forhold til læreren eller deres evne til å uttrykke seg muntlig, og de ville derfor knapt ha noen validitet for øvrig. Fordi observasjonen ikke hadde vært kontrollerbar, og ikke ville kunne gjentas av andre, ville dataene dessuten slett ikke ha noen reliabilitet.

Systematisk observasjon som leseutviklingsskjema kunne derimot benyttes. Men kartlegging av alle elevene ved hjelp av LUS vil ta mye tid og være vanskelig å gjennomføre, og hvis resultatene skulle være reliable måtte flere kompetente lærere være involvert. Det finnes ikke ressurser i dette prosjektet til å hente inn slik

kollegastøtte, og dessuten er studien gjennomført på en skole som ikke er LUS-skole, slik at lærerne ikke har kompetanse til å bruke leseutviklingsskjema som verktøy. I tillegg kommer at dataene ville være lite anvendbare fordi noen av trinnene i LUS-trappa er så store at elever vil kunne ha svært god utvikling uten at de beveger seg i trappa.

Derfor har jeg valgt å kartlegge elevenes lesekompetanse ved bruk av leseprøver før og etter undervisningsperioden. Jeg ønsker at prøvene skal være ferdighetsprøver, fordi det interessante ikke er om elevene har blitt bedre til å utføre øvelsene fra prosjektperioden, men om de har blitt bedre til å lese. Jeg synes også det er viktig at prøvene måler så mange aspekter ved leseferdighet som mulig, ikke bare om elevene kan lese fort eller presist eller om de kan hente informasjon ut av teksten.

Med denne kravspesifikasjonen viste det seg at jeg måtte lage prøvene selv. Heldigvis har jeg ikke hatt bruk for standardiserte prøver, ettersom målet med denne undersøkelsen har vært å undersøke disse elevenes leseutvikling, og ikke å sammenligne dem med andre. Jeg har derfor kunnet utvikle egne prøvesett som bygger på de teoriene om lesing og leseprøver jeg tidligere har presentert. En nærmere beskrivelse av det faglige innholdet i disse finnes i kapittel 5.

Leseprøvene ble gjennomført samme dag i de to klassene, og så i en felles oppsamlingsgruppe med elever fra begge klassene som hadde vært fraværende den første dagen. Jeg holdt selv alle prøvene. Alle instruksjoner til prøvene ble gitt muntlig i tillegg til de skriftlige instruksjonene i prøveheftet. Instruksjonene var skriftlige og ble lest opp slik at alle grupper fikk de samme instruksjonene. De eneste avvikene var at enkelte elever rakk opp hånda for å stille spørsmål slik at jeg enten gjentok en del av instruksjonen eller ga ytterligere praktiske opplysninger, for eksempel ”Ja, du kan velge om du vil bruke blyant eller penn”, ”Nei, du kan ikke ta opp maten din hvis du blir tidlig ferdig med en oppgave”.

Elevene fikk ikke svar på noen spørsmål eller noen annen hjelp når de skulle utføre de ulike oppgavene. Unntaket er at jeg ga beskjed de svært få gangene jeg så elever

bla over to sider slik at de fikk opp feil oppgave. Men jeg la vekt på å bruke god tid mellom oppgavene for å være sikker på at elevene forsto hva de skulle gjøre.

De aller fleste oppgavene er avkrysningsoppgaver, og da har jeg valgt å gi ett poeng for hvert riktig svar. På orddelingsoppgaven får elevene poeng pr.ord de klarer å skille ut. Skiller de slik: ”kjole rygge nde fire”, får de tre poeng. På de åpne oppgavene er det gitt ett poeng pr. relevant poeng elevene kommer med. På spørsmålet ”Hvordan tror du det var å være Shebeen-queen?” Vil for eksempel ”Jeg tror det var morsomt” gi ett poeng, ”Jeg tror det var fælt fordi de var redde for politiet og de måtte ha fulle folk i stua si og barna deres fikk ikke gå på skole” gi fire poeng og ”Jeg tror de var rike” gi null poeng. Elevene ble informert om at det var et mål å skrive flest mulig relevante ting på disse spørsmålene, og at alt som ikke sto i motstrid til teksten var relevant.

Leseprøvene ble ikke rettet eller analysert før etter at forsøksperioden var avsluttet. Dette var først og fremst for å skape et visst skille mellom det å undervise elevene og det å forske på dem. Slik kunne jeg undervise klassen som helhet kun på grunnlag av teoriene om lesing og min normale kjennskap til klassen og elevene. Dersom resultatene hadde vært kjent, hadde læreren nærmest vært forpliktet til å forsøke å drille hver enkelt elev i det han eller hun hadde problemer med på prøven. Dessuten kunne jeg som nevnt nedenunder analysere resultatene uten tanke for undervisningen og med mindre skjeling til hvordan jeg kjenner de enkelte elevene.

Unntaket her var én elev hvor prøveresultatene ble viktige for samarbeidet mellom hjem og skole. I denne konflikten mellom lærerens og forskerens interesser anså jeg at det ville være moralsk uholdbart å ikke bruke de midlene jeg hadde for hånden for å fremme elevens faglige utvikling og hjemmets forståelse for denne.

4.5 Lærer og forsker

I denne undersøkelsen er læreren og forskeren samme person. Jeg skal både designe undersøkelsen og undervisningsopplegget gjennomføre undervisningen, samle inn dataene, analysere og tolke dem. Jeg er i tillegg kontaktlæreren til den ene klassen og faglærer i den andre. Dette er kanskje den største utfordringen i prosjektet idet det åpner for et utall ulike trusler mot validitet og reliabilitet.

For det første kjente forskeren som designet studien i utgangspunktet de elevene som skulle være med godt. Undervisningsopplegget er derfor ikke noen nøytral virkeliggjøring av teori, men en realisering som i stor grad har tatt hensyn til de elevene som skal undervises. Det betyr at opplegget som sådan ikke kan kopieres og brukes andre steder til andre tider. Dette gjelder de aller fleste undervisningsopplegg, enhver lærer har som en av sine viktigste oppgaver å tilpasse lærestoffet til de lærende. Dersom andre skal gjenta denne studien må de i stedet ta utgangspunkt i den samme teorien som ligger til grunn for dette opplegget og konstruere sitt eget opplegg tilpasset de da aktuelle elevene.

Verre er det at leseprøvene lettere kan være laget for å oppnå et spesifikt resultat når forskeren kjenner elevene. For eksempel kan oppgavene være laget slik at den ene gruppa får utnyttet bakgrunnskunnskaper den andre gruppa ikke har. Jeg vil derfor redegjøre svært nøye for de ulike delene av leseprøvene og hvilke relevante erfaringer, kunnskaper og ferdigheter jeg vet at elevene har eller burde ha på grunnlag av undervisningen de tidligere har mottatt og interesser og bakgrunn hos enkeltelevne.

Når det gjelder gjennomføringen av leseundervisningen er håpet for forskeren og læreren nøyaktig det samme, nemlig at elevene skal utvikle seg mest mulig. For læreren ville det imidlertid være naturlig å forsøke å forbedre resultatene på andre måter enn ved leseundervisning i tillegg, for eksempel ved å gi elevene unormale mengder lesetrening. For forskeren ville dette forkludre resultatene. Heldigvis har

problemstillingen vært uaktuell all den tid alle norsktimer har gått med til leseundervisning og læreplanfastsatt pensum.

I undervisningen i samfunnsfag har forsker og lærer ikke nødvendigvis de samme interessene. For forsøksgruppa vil målet for begge være best mulig resultat, men mens læreren gjerne vil ha et jevnt godt resultat i begge klasser vil forskeren ha et håp om at det utvikler seg en forskjell. Det betyr at forskeren på den ene siden kan få lyst til å skape forskjeller ved å gi forsøksgruppa best, mest omfattende og mest prøveretta undervisning, mens læreren kan fristes til å gjøre det stikk motsatte. Jeg har etter beste evne forsøkt å motstå begge impulser, selv om særlig lærerimpulsen av og til er svært sterk.

Å analysere og tolke resultater uhildret er heller ikke det enkleste når man kjenner hver enkelt informants personlighet, historie, faglige utvikling og arbeidsvaner fra før. Særlig vanskelig vil det være å tolke svar på åpne spørsmål rettferdig. Som lærer er jeg vant til å vise stor velvilje under retting, jeg gjør mitt ytterste for å forstå hva elevene kanskje kan ha forsøkt å si. De åpne svarene er derfor rettet på kopi der kun prøvens nummer og ikke elevens navn fremgår. Dette førte overraskende ofte til at jeg ikke visste hvilken elev som hadde svart. Likevel kjente jeg selvsagt igjen håndskriften til en del av elevene.

Selv opplever jeg at dette blir lettere når prøvene analyseres en tid etter at de er avholdt. Da retter jeg ikke prøven til min elev Sara, men til den Sara som var elev en stund tilbake. Resultatene er ikke lenger aktuelle for undervisningen, og det er derfor mindre grunn til å spekulere over dem. Det blir også lettere av at elevene ikke skal få prøven tilbake, slik at dårlige resultater ikke gir skuffelse eller tristhet og derfor ikke må pyntes på eller pakkes inn for å bevare elevens motivasjon.

Graden av strenghet i bedømmelsen av en oppgave vil dessuten avhenge av kvaliteten på de andre oppgavene, oppgavene sammenlignes alltid i en viss grad med hverandre. Dermed kan strengheten også justeres underveis i rettekunken avhengig av om majoriteten av oppgavene er gode eller dårlige. Som forsker må jeg forholde meg til

hva som faktisk står på papiret og bedømme oppgavene etter den samme standarden uavhengig av kvaliteten på bunken. På grunn av dette har jeg ønsket å få en kvalifisert gjennomgang av min retting av de åpne oppgavene. Derfor har jeg bedt en nøytral tredjeperson med sensorerfaring rette disse delene av prøvene slik at alle åpne svar er vurdert to ganger. Tredjepersonen har også rettet kopier av svarene, slik at hun (som har noe kunnskap om enkelte av elevene men ikke kjenner skriften deres) aldri har visst hvilken elev som har avgitt svaret.

5. Empiri

Forsøket med eksplisitt leseopplæring gikk over et halvt skoleår og inkluderte fagene norsk, KRL og samfunnsfag. Målet med forsøket har vært å gi elevene eksplisitt undervisning og trening i de ulike ferdighetene som teoriene i teorikapittelet har foreslått som essensielle for lesing.

5.1 Den første leseprøven

Leseprøvene skulle måle elevenes lesekompetanse før og etter gjennomføringen av eksplisitt leseundervisning. Prøvene skal ikke være oppnåelsesprøver. Elevene får opplæring i en del ferdigheter som jeg tror vil øke deres lesekompetanse, men det er kompetansen som skal testes, ikke de spesifikke ferdighetene de får opplæring i. Spørsmålet jeg forsøker å kaste lys over med denne oppgaven er ikke om de enkelte delferdighetene som inngår i leseprosessen kan bli bedre med undervisning, men om dette har noen betydning for elevenes generelle lesekompetanse. Prøvene er derfor bygd opp rundt den operasjonaliseringen av ”lesekompetanse” som er gitt i de nasjonale prøvene.

Likevel er det et poeng å se på hvilke av ferdighetene elevene må bruke for å oppnå de ulike aspektene av lesekompetanse. Ikke minst er det interessant å se hvilken betydning forarbeidet til lesekompetanse, altså avkodingsferdighet, har. Derfor har jeg valgt å innlede prøvene med lesetekniske oppgaver. Disse første to oppgavene måler ikke elevenes *lesekompetanse* idet de ikke stiller elevene ovenfor tekster som skal brukes. I stedet kan de fortelle noe om spesifikke sider ved elevenes *leseferdighet*, som jeg håper kan hjelpe meg til å forstå hvorfor de har det kompetansenivået de har.

Den første leseprøven var laget for å gi et bilde av elevenes ferdigheter i lesing av prosa- og læreboktekster. Jeg ønsket å se hvor raske og nøyaktige avkodingsferdigheter elevene hadde før prosjektstart, hvor godt de kunne oppfatte

innholdet i en tekst og hvor god forståelse og hvor mye kreativitet de kunne utvise i forhold til teksten.

Leseprøven har seks ulike oppgaver (se vedlegg 1). De to første måler fonologisk og ortografisk ordavkodning. Den tredje oppgaven måler elevenes forståelse for mikrostruktur. Den fjerde oppgaven måler om elevene utnytter super- og makrostruktur når de leser, og om de støtter seg til konteksten. De to siste oppgavene måler igjen evnen til å utnytte makrostrukturer, men også om elevene har aktivisert og kan utnytte og utvikle skjemaene sine og om de kan lese kreativt.

Den første oppgaven er hentet fra kartleggingsprøven i lesing for 7. trinn. Her får elevene se et bilde, og de skal så sette kryss ved riktig alternativ av fire ord skrevet ved siden av bildet. Alternativene er, i tillegg til det riktige, ord som ligner noe ortografisk, ord som kan forbindes med bildet, riktig ord i feil bøyning og ord som ikke har noen sammenheng med det som er avbildet. Slik kan læreren få et inntrykk av om elevene leser slurvete, eller om de har bare en vag eller kanskje ingen ide om hva objektet på bildet heter.

Den andre lesetekniske oppgaven er en ordkjedeoppgave hvor elevene skal sette strek for å dele kjedene inn i ord. Det er viktig at det bare finnes en mulig løsning på hvor streken skal settes, og denne oppgaven var testet ut flere ganger for å sikre at det ikke hadde sneket seg inn ordkombinasjoner med flere mulige løsninger, som for eksempel bordete som kan bli både bord-ete og borde-te. Til gjengjeld har jeg forsøkt å få med mange ordkombinasjoner hvor dette tilsynelatende er mulig, som ”gråteppe” hvor man er nødt til å se at det andre ordet er ”teppe” for å forstå at det første er ”grå” og ikke ”gråte”. Det er derfor ikke mulig å løse denne oppgaven uten å beherske ortografisk lesing svært godt.

Den første tekstoppgaven består av en fortelling om hvordan et søskenpar feirer bursdagene sine, avbrutt av spørsmål etter hvert avsnitt. Fortellingens innhold er hverdagslig, og det er grunn til å tro at alle elevene i klassen kjenner de aller fleste ord og uttrykksom er brukt godt fra før. Ved de svært få tilfellene der ord eller uttrykk

kan være ukjente er de straks forklart, som for eksempel ”være dj og spille musikk” eller ”De skal ha bad taste-party så alle skal kle seg så stygt de kan”.

Teksten er likevel ikke bare enkel. Den er en førstepersonsfortelling med et muntlig språk med lange setninger og en del kompliserte setningsstrukturer og lange kjeder av ord med lignende betydning. Det kommer ofte mange opplysninger i hver setning, og fortellerstemmen gjør lite for å organisere opplysningene slik at det er lett å oppfatte hvilke som er viktige.

Alle spørsmålene har svar som kan hentes rett ut av teksten. Oppgaven krever med andre ord at tekstens bokstav er forstått, men ikke at elevene kan lese mellom linjene, trekke slutninger eller bruke kreativiteten sin. Det er likevel ikke nok at elevene oppfatter enkeltopplysningene i teksten. En stor andel av spørsmålene krever at de også har forstått sammenhengen mellom opplysningene.

Med denne oppgaven forsøker jeg med andre ord å måle om elevene kan finne informasjon i teksten, men også til en viss grad om teksten er forstått.

Alle spørsmålene er avkrysningsoppgaver hvor elevene får tre alternativer. Ettersom denne oppgaven ikke skal prøve elevenes evne til kreativ og selvstendig tenking gir dette godt nok svar på om opplysninger og sammenhenger er oppfattet. Samtidig er slike oppgaver enkle å rette, og de gir liten mulighet for suspekke tolkninger. Som beskrevet i kap. 4 er dette en stor utfordring i prosjektet, og jeg har derfor valgt å bruke avkrysningsoppgaver der dette er mulig.

Den andre tekstoppgaven er en side som tilsynelatende er hentet fra en lærebok. Siden er merket ”Musikkboka” og ”s. 43”, den har overskriften ”Uvanlige instrumenter”, underoverskriften ”sag” og mellomoverskriftene ”Teknikker”, ”Sittestilling”, ”Tonehøyde” og ”Bruksområder”. Oppgaven går ut på å, på svært kort tid, svare på fem spørsmål på den andre oppslagssiden.

Tiden som blir gitt er så kort at elevene ikke har mulighet til å lese hele teksten før de svarer på spørsmålene. For å løse oppgaven må de bruke kontekst og makrostruktur

for å finne frem til de rette opplysningene raskt. Det var viktig å være helt sikker på at ingen av elevene hadde kunnskap om emnet for denne oppgaven på forhånd, og det er derfor temaet er så spesielt som sagspill. En del av opplysningene i teksten er for øvrig det reneste vås, og såpass merkelige at de fleste elevene i ettertid sa at de forsto at det de leste ikke var sant.

Svarene på spørsmålene finnes enten i oppslaget som helhet eller helt først etter den relevante mellomoverskriften. Elever som forstår hvordan teksten er bygget opp, kan derfor finne svarene innenfor den korte tidsrammen. Også her er alle oppgavene avkrysningsoppgaver, og et av de tre svaralternativene står nøyaktig som i teksten. Det kreves med andre ord ikke mer enn at de enkelte opplysningene finnes og oppfattes, og oppgaven er ikke ment å måle annet enn om elevene kan finne informasjon i teksten.

Den neste oppgaven er også merket som en bokside med ”Sør-Afrika” og ”Livet under apartheid”. Dette er imidlertid en klassisk læreboktekst i fire avsnitt uten mellomoverskrifter. Overskriften er ”Shebeens”.

Også her var det viktig at elevene ikke hadde kjennskap til temaet fra før. Sør-Afrika har ikke vært tema for undervisning i noen av klassene, og ingen av elevene har familie i eller fra det sørlige Afrika. En eller to av elevene i hver klasse er så samfunnsinteressert at de kan ha hørt ordet ”apartheid”, men jeg var helt sikker på at ingen av dem hadde noen inngående forståelse av hva det betyr.

Teksten handler om forholdene i freehold-township'en Sophiatown i Johannesburg på femtitallet, om de ulovlige barene – shebeens - kvinner kalt shebeen-queens drev for å spe på mannens gruvelønninger, og om barna som måtte stå vakt og som danna gjenger for å beskytte seg selv og hverandre. Ettersom temaet er vanskelig, er språket i teksten enklere enn det som er vanlig i elevenes læreboktekster. Det er brukt så få faguttrykk som overhodet mulig, og setningene inneholder få og alltid sammenhengende opplysninger.

De første seks spørsmålene er også her avkrysningsoppgaver. Her samsvarer imidlertid ikke svaralternativene med deler av teksten direkte, og elevene må både forstå og huske opplysningene og sammenhengene mellom dem for å krysse riktig. Fordi tekstens tema er ukjent, må elevene utnytte makrostrukturene i teksten for å utvikle sine mentale skjema eller kanskje til og med lage et nytt mens de leser. Oppgavene er ment å måle om elevene kan forstå og tolke teksten.

Etter at tiden er ute, skal elevene bla til neste side. Her er det spørsmål som skal besvares fritt. Elevene får ikke lov til å bla tilbake til teksten. Det første spørsmålet handler om tekstens eksistensbegrunnelse, og svaret viser om elevene har noen ide om hva teksten er ment å skulle brukes til og dermed hva de er forventet å gjøre med den. De øvrige fire spørsmålene går ut over tekstens innhold. Elevene må bruke fantasien for å leve seg inn i livene til gruppene av mennesker de nettopp har lest om. Her kreves det med andre ord at elevene har lest teksten kreativt, og dette er de første oppgavene som har til hensikt å måle om elevene kan reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

Den siste oppgaven er en fortelling fra vikingtiden. Dette er et emne elevene mot slutten av sjetteklasse lærte svært mye om i et storyline-prosjekt som gikk på tvers av klassene. De elevene som får spesialpedagogisk oppfølging og de som får særskilt norskopplæring arbeidet enda mer med dette temaet enn de andre, og klassene bygde vikinggårder og dro på fantasitokt eller til kaupangen, de ble utsatt for stormangrep fra erkefiendene (spilt av sjuendeklassinger) og støpte smykker og vevde bånd og teglet våpen og hugde ved og kokte vassgraut. Jeg var derfor helt sikker på at alle elevene hadde godt utviklede skjemaer knyttet til vikingtiden.

Dette er den lengste fortellingen, den er på om lag 1500 ord. Elevene fikk bruke så lang tid de ønsket til å lese fortellingen. Den har fått navnet ”reisen”, og handler om tolv år gamle Ragnar som er ute på sitt første tokt og som er nær ved å forgå av sjøsyke. Mens han ligger i en krok og kaster opp tenker han på hvordan han har gledet seg til denne turen hele vinteren, og hvor misunnelige vennene hans ble for at han fikk dra.

Det står ikke eksplisitt i teksten at den foregår i vikingtiden, heller ikke at Ragnar er sjøsyk. I det hele finnes svært mange nøkkelopplysninger bare ”mellom linjene”. Elevene må utnytte de skjemaene de har om vikingtid, rangordning, æresbegreper, og tokt for å forstå hva som foregår.

Elevene må bla for å finne spørsmålene, og de får ikke bla tilbake igjen. Også her er de første seks oppgavene avkrysningsoppgaver. Denne gangen finnes ingen av opplysningene i teksten, alle spørsmålene er inferensoppgaver. Denne oppgaven er ment å være den vanskeligste av de oppgavene som måler elevenes evne til å forstå og tolke teksten.

Til slutt kommer fire åpne spørsmål som krever at elevene både har utnyttet og utviklet vikingtid-skjemaet sitt og at de kan forholde seg kreativt til teksten. Elevene må spinne videre på det de har hørt om Ragnar og menneskene rundt ham, og de må, som i de åpne spørsmålene i forrige oppgave, både forholde seg til rammene teksten legger og knytte teksten til de erfaringene de har med følelser og mellommenneskelige forhold. Denne teksten gir imidlertid flere opplysninger enn den forrige og legger dermed strammere rammer. Samtidig bør elevenes forhåndskunnskaper gjøre det lettere å fantasere rundt personene i den siste fortellingen. Denne oppgaven er også ment å måle elevenes evne til å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

Det var et viktig mål at denne prøven skulle ha høy vanskegrad slik at færrest mulig av elevene oppnådde maksimal poengskår på de oppgavene som hadde et begrenset antall mulige poeng. Elever som skårer full pott i den første prøven, vil ikke ha mulighet til å forbedre poengskåren sin i den andre prøven. Imidlertid har de mulighet til å få færre poeng. Dermed vil en sammenligning av forskjellen i poengsum mellom de to prøvene for to elever gi den svakeste eleven et fortrinn idet hun får uttelling for alle områder der hun har blitt bedre, mens den sterkeste av elevene kanskje ikke får uttelling på ett eller flere områder fordi prøven ikke måler forbedringen.

5.2 Undervisningen

I teorikapitlet foreslås en del isolerte ferdigheter som nødvendige for å lese raskt, sikkert med forståelse og kreativitet. For at avkodingen skal være rask og sikker må leserne kjenne igjen bokstavene, knytte dem automatisk til lydene de representerer, raskt kunne trekke lydene sammen til ord og kjenne igjen en stor mengde ord og orddeler som helheter. For at teksten skal forstås må leserne kjenne til og utnytte mikro-, makro- og superstrukturene i teksten. De må ha utviklet skjemaer i rimelig tilknytning til det de skal lese om og disse skjemaene må aktiveres underveis i lesingen. Leserne må reagere når eksisterende skjema ikke passer til det de leser, og aktivt utvide eller fornye dem når det skjer. For at lesingen skal være kreativ, må leserne oppfatte og fylle ”hullene” i teksten med mening. De må dessuten løpende sammenligne tekstens innhold med sin øvrige erfaring og vurdere ulike deler av innholdet opp mot erfaringen.

Dette er med andre ord (noen av) de ferdighetene lærere håper elever skal tilegne seg ved å øve på å lese. Da jeg skulle lage et undervisningsopplegg som gir eleven undervisning og trening i disse ferdighetene spesielt, valgte jeg å knytte spesifikke øvelser til de enkelte ferdighetene. Det er selvsagt mulig å lage mange ulike øvelser til hver ferdighet. Jeg har gjort mine valg på grunnlag av den konkrete situasjonen øvelsene her skal brukes i; klassens sammensetning, de fysiske rammene og voksenressursen. I en annen situasjon ville jeg muligens gjort andre valg. De konkrete øvelsene er derfor ikke ment å være noen oppskrift på eksplisitt leseundervisning. Dette er bare en av svært mange mulige konkretiseringer av ideen om å eksplisitt undervise de enkelte delferdigheter som inngår i leseprosessen.

For å øve opp avkodingsferdighetene valgte jeg tre oppgaver som jeg introduserte en etter en, og som vi praktiserte relativt jevnlig ut forsøksperioden. Det har vært svært viktig for meg at undervisningen ikke bare skal gi elevene krykker å støtte seg på for å klare leseoppgaver bedre. Teknikkene elevene lærer skal bidra til å utvikle lesekompetansen deres, slik at teknikkene selv i det lange løp blir overflødige. Jeg tror lesekompetanse ikke er en egenskap som man har eller ikke har, og som man må

kompensere hvis mangler, men en ferdighet som kan øves opp og utvikles. Hvis disse øvelsene skal fungere som utvikling og ikke bare som krykker, må elevene forstå hva som skjer. Vi må hele tiden snakke om minnespor og sammenhenger, huller i teksten og kreativ lesing. Elevene skal gjøre ting ikke bare fordi de virker, men fordi de forstår hva de gjør.

For å øve opp bokstavgjenkjenning brukte vi fysiske øvelser som knytter lyder og bokstaver til bevegelse. Øvelsene krever at elevene identifiserer en lyd eller en bokstav og omsetter den til bevegelse. I klasse, grupper eller to og to skal de gjøre store eller små bevegelser som det på forhånd er avtalt at knytter seg til enkelte lyder. En svært enkel utgave er Y gir armene ned, I gir armene ut og U gir armene opp. Jeg veksler mellom å si de ulike lydene i ulikt tempo og elevene forsøker å gjøre riktig bevegelse. Særlig elever som ikke har norsk som morsmål kan ha vanskeligheter med å skille lyder som i/u/y, æ/ø/å, l/r eller v/b, og slike øvelser gir god trening i dette. Øvelsene gir dessuten en utfordring til lesesterke elever som er uvante med å organisere bevegelse på denne måten, og med mange store bevegelser er de utmerket morgengymnastikk. Elevene lot seg more av disse øvelsene, og det gikk dessuten etter hvert sport i å klare seg så lenge som mulig uten feil. Øvelse gjorde mester, elevene ble merkbart flinkere i løpet av forsøksperioden.

For å øke antallet ord elevene kan lese ortografisk, valgte jeg å fokusere på vanlige orddeler som -ing, -vis, -het, -ere, for-, etter-, med-, -arbeid-, -klok-, -kjærlig- og så videre. Jeg har utviklet et "Scrabble"-lignende kortspill som kan brukes for å øve på å identifisere disse orddelene og deres betydning og trekke dem sammen til ord. Elevene lager seg hver sin spillkonvolutt med brikker som kan kjennes igjen på fargen. De får ha åtte brikker oppe om gangen, og de bytter på turen til å legge brikker ut på pulten. Brikker kan bare legges når de danner ord sammen med brikker som allerede ligger på bordet, og brikker kan ikke legges ved siden av, over eller under andre brikker hvis de ikke danner ord. Står det "heldig-ere" vannrett og "heldig-vis" loddrett kan man ikke legge "het" etter "vis" vannrett fordi det da vil stå "ere-het" loddrett noe som ikke danner et ord. Dette spillet ble populært blant

elevene, men det tok tid å forstå at orddelene skulle danne ord og ikke setninger, og at ordene måtte være virkelige. Etter hvert behersket imidlertid alle elevene spillet, og det ble også brukt som valgfri oppgave på arbeidsplanen.

For å øve opp *forbindelsen* mellom lyd og bokstav valgte jeg å bruke høytlesing av nonsens. Ettersom nonsens kun er mulig å lese fonologisk må elevene knytte lyd til hver enkelt bokstav for å trekke dem sammen til lydsekvenser. Høytlesing gir mulighet for kontroll fra lærer eller fra medelever. Nonsenstekstene jeg valgte varierer fra korte enkeltord i korte sekvenser til læreboktekster i latin med ulik tetthet, skriftstørrelse og ordlengde.

Nonsenstekstene forårsaket i utgangspunktet mye fnising, men elevene klarte etter hvert å ta arbeidet med dem på alvor. Klassen kom i gang med dette arbeidet relativt sent i forsøksperioden, men elevene øvde flittig på å lese feilfritt og etter hvert med stor innlevelse slik at den en leste for kunne gjette hva man forestilte seg at teksten handlet om. De svakeste leserne hadde vanskelig for å lese disse tekstene. Uten kontekstuelle eller innholdsmessige holdepunkter for om avkodingen var riktig ble de svært usikre og famlende. Disse elevene har derfor øvd mer på lesing av nonsens enn de andre.

Undervisningen i leseforståelse har vært annerledes enn undervisningen i avkoding, fordi den har krevd langt mer enn øving og terping. Mesteparten av tiden klassen har brukt har blitt brukt til dette, og det har blitt brukt tid i de fleste fagdisipliner og i de fleste sammenhenger. Jeg har snakket om de ulike prinsippene vi har diskutert og minnet elevene på teknikker og øvelser ved enhver anledning, både i klassen, i elevsamtaler, i foreldresamtaler og underveis i enkeltelevenes individuelle arbeid.

For å i størst mulig grad sikre at elevene øvde for å automatisere kognitive prosesser, og ikke bare lærte seg og gjorde seg avhengige av triks, begynte jeg med å forsøke å skape forståelse for at arbeidsområdet var nettopp mentale prosesser. Det ble brukt mye tid i klassen på å diskutere hvordan hjernen virker, hvordan vi mennesker kan lagre alt vi vet og hvordan vi kan hente det frem igjen. Jeg introduserte begrepene

”minnespor” (skjema) og sammenlignet hjernen med et internt internett hvor alle sidene er lenket til hverandre på kryss og tvers. Det er viktig at lenkene virker og at de fører dit de skal, at sidene er oppdatert og at de er oversiktlige, hvis nettet skal kunne brukes til noe. Elevene viste etter hvert forståelse for at man, før man begynner å oppdatere hjernenettet ved for eksempel å lese en tekst, bør slå opp på den siden som skal oppdateres slik at de nye opplysningene ikke havner på helt feil sted i nettet og dermed blir umulige å finne igjen ved en senere anledning. De så også nytten i å oppdatere lenkene og å lage nye mens man holder på med oppdateringsarbeidet, slik at den oppdaterte siden får en naturlig plass i nettverket.

Jeg var svært nøye med å presisere at et velfungerende hjernenett slår opp på riktig side automatisk, og at lenkene lager seg selv. Elevene mente også at de opplevde det når de leste tekster de var interesserte i, om emner de hadde gode kunnskaper om, som de synes var lette å lese. Klassen snakket om at målet med leseopplæringen blant annet er at hjernen skal oppføre seg sånn også når man leser vanskelige tekster, og når man i utgangspunktet ikke synes teksten er så spennende. Teknikkene elevene lærte skulle bare være øvelser for å trene hjernen opp til å gjøre jobben automatisk.

Siden arbeidet klassen med flere ulike teknikker for å aktivere skjema. Elevene stoppet opp etter det første møtet med teksten for å tenke, snakke sammen, skrive stikkord eller tegne. Etter hvert fikk de selv velge hvilke, om noen, teknikker de ville bruke for å øve på å ”finne riktig nettside”. I løpet av det videre arbeidet var det dette elevene selv snakket mest om. Det virket som om alle elevene følte at det å forberede seg selv på å lese en tekst var relativt enkelt og håndgripelig. Minnespor var et begrep elevene selv etter hvert brukte, og alle elevene kunne etter hvert fortelle hva de gjorde for å finne riktig nettside i hjernen sin før de begynte å lese.

Tekstene vi leste var i første del av perioden sakprosa. Dette er tekster som alle elevene har erfaring med å lese, og som alle ser den umiddelbare nytten ved. Det var også et håp at elevene skulle få oppleve at de lærte mer og lettere ved å bruke hodet aktivt når de leste, og at dette skulle motivere dem for videre arbeid med leseforståelse.

I den forbindelse var det naturlig å begynne arbeidet med å lære elevene å utnytte superstrukturer, ved å gi elevene forståelse for hva en superstruktur er. Jeg valgte å bruke begreper ”sjanger” til tross for at sjangerinndelingen vi brukte ikke var helt tradisjonell. Det ble skilt mellom argumenterende tekster, drøftende tekster, informasjonstekster og emosjonelle tekster. Fokuset lå med andre ord mer på hvilken funksjon sjangertrekkene har, enn av hva de egentlig består i. Elevene ble bedt om å identifisere forfatterens hensikt, og å velge å samarbeide eller ikke. For eksempel var det et mål at elevene skulle kjenne igjen en emosjonell tekst om flyktninger i geografiboka, se at forfatteren velger å snakke til følelsene fremfor til hodet, og velge om de vil åpne seg for teksten og budskapet i den, eller om de vil lete etter harde fakta og overse føleriet. Konsekvensene av de ulike valgene ble diskutert, både i forhold til hvilken kunnskap og innsikt man sitter igjen med, og i forhold til hva som er nødvendig for å kunne svare på oppgaver i boka eller diskutere teksten i klassen.

Når elevene virket trygge på å snakke om å finne frem riktig minnespor før man leser, begynte klassen å jobbe med å bruke minnesporene aktivt under lesingen. For å utvide skjemaene fikk elevene først beskrevet hvorfor det er nødvendig å bruke dem aktivt når vi leser. Klassen snakket om å tilpasse det nye til det som allerede står på ”nettsiden”, og om å bruke det som står der til å forstå det som skal komme.

Så begynte arbeidet med å forstå sammenhengene i teksten. Først snakket Jeg mye med klassen om sammenhengene mellom de ulike bitene av innholdet, altså makrostrukturene. Vi arbeidet med å gjenkjenne og utnytte visuelle koder som overskrifter, mellomoverskrifter, avsnitt, billedtekster, ulike fonter, faktabokser, kursiv og fet skrift for å finne ulike typer opplysninger i teksten. Så prøvde vi ut ulike måter å tegne eller skrive ned slike opplysninger i egenkonstruerte sammenhenger på i tankekart, symbolbilder og punktvis notater. Det ble raskt klart hvilke elever som trivdes med en slik visualisering, og disse elevene fortsatte å bruke teknikkene i sin faglesing. Flere andre elever fortalte at de brukte tid til å visualisere inne i hodet, at de plasserte biter av informasjon i forhold til hverandre, og andre igjen oppga at de foretrakk å tenke over hvilke sammenhenger som fantes i teksten. Noen mente at det

var unødvendig, de forsto sammenhengene ”av seg selv”. Senere i perioden fikk imidlertid alle elevene bryne seg på tekster der de måtte arbeide for å forstå innholdet. Da var det enkelte av elevene som ikke tidligere hadde sett noen nytte ved å jobbe aktivt med sammenhenger som fikk oppleve at det hjalp dem til å forstå.

Så begynte arbeidet med det jeg på forhånd trodde skulle bli den tyngste biten, nemlig det å ta teksten kreativt. Her er det mange underlige konsepter som skal fattes av elleve-tolvåringer, det at man må ta teksten og ikke bare passivt få den, det at opplysningene kan vendes og snus på, at man må mene og tro og tenke om teksten, ikke bare forstå den, før man har fått fullt utbytte av den, at man må knytte teksten til sin egen erfaring og aller helst tenke noen nye tanker i tilknytning til teksten slik at man har brukt teksten for å bli *klok*, alt virket nesten uoverkommelig vanskelig å forklare elevene, for ikke å snakke om å få i gang en samtale om.

Det viste seg imidlertid at bekymringene var grunnløse. Emnet ble åpnet med at jeg leste en faglitterær tekst for klassen der jeg stadig avbrøt meg selv for å føre små samtaler med elevene om innholdet i teksten, nettopp slik man gjør når man leser for små barn. Når jeg stilte spørsmål ingen hadde noe svar på, leste jeg det siste stykket av teksten om igjen, og i løpet av svært kort tid var det store flertallet av elevene med på notene. Flere og flere av dem kunne i løpet av en halv times økt svare på spørsmål om hvordan de trodde menneskene i teksten hadde det, hvordan de selv hadde hatt det hvis de hadde vært i samme situasjon, hva som skulle til for at de selv skulle havne i samme situasjon, hvem i teksten de helst ville være og hvorfor, hvordan de trodde menneskene i teksten har det i dag, tiår etter at boka ble skrevet, hva de tenker kan gjøres for å bedre problemene teksten forteller om, og så videre.

Etter leseøkten kunne elevene selv gi gode svar på hva de trodde at jeg ønsket lære dem ved å lese for dem på denne måten. De snakket om å ”tenke over det teksten sier” og å ”leve seg inn i det teksten handler om” og når jeg spurte om noen av elevene hadde tenkt noen helt nye tanker mens vi leste, noen de ikke ville tenkt hvis de ikke hadde lest teksten, svarte nesten alle elevene bekræftende. Det utviklet seg en god klassesamtale rundt det å tenke nye tanker, å lære nye ting og å bli klok.

Foran det neste temaet var jeg derfor mer optimistisk i forhold til elevenes muligheter for å forstå. Klassen skulle snakke om tolkningsrommet i teksten, og begynte med å lese sammen. Så forsøkte jeg å stille spørsmål som skulle vise at teksten ikke ga svar på alt det vi trengte å vite hvis vi skulle få filmen opp på ”hjernekinoen” vår. Hun introduserte begrepet ”hull i teksten” og forsøkte å vise mange eksempler på det. Hun begynte med enkle, konkrete hull som menneskers utseende og hadde planlagt å bevege klassen mot mer abstrakte tolkningsrom som verdiladning og følelesspekter etter hvert. Dette gikk imidlertid betraktelig tyngre enn arbeidet med å lese kreativt. Elevene var aktive og forsøkte å forstå, men det var svært vanskelig for dem å oppfatte hvor det var huller i teksten. Når elevene bevisst klarte å finne et hull viste det seg vanskelig å fylle et fordi de ble opptatt av at fyllet skulle være riktig, og helst det samme som naboens. For mange var det nærmest umulig å forstå at ”fyllet” de brukte var og skulle være deres eget personlige og at det ikke fantes noe fasitsvar verken i teksten eller hos meg.

Etter denne undervisningen tok Jeg noen ukers pause hvor jeg ikke introduserte noe nytt, men hvor elevene stadig øvde på å bruke det de hadde lært. Sammen laget klassen en plakat hvor elevene listet opp hva man kunne bruke minnespor til under lesingen. Plakaten ble hengende i klasserommet som støtte for elevene, og de gløttet ofte opp på den senere. Elevene øvde på å bruke ”minnesporene” sine aktivt når de leste i samfunnsfag og krl og når klassen arbeidet med den siste av sakprosasjangrene, emosjonelle tekster.

Det neste temaet klassen arbeidet med var forskjellen på å tvinge hjernen til å arbeide slik man ønsker, og at hjernen gjør det av seg selv. Elevene kom raskt frem til at hjernen er mye mer samarbeidsvillig når man er interessert enn når man ikke er det, og etter å ha snakket om hva vi gjør når vi er interesserte kom vi raskt frem til at det bør være mulig å lure hjernen til å tro at den er interessert i de kjedeligste ting. Elevene fikk oppleve at det gikk mye greiere å lese og forstå gørrkjedelige tekster hvis de stilte spørsmål til teksten på forhånd og underveis, og vi arbeidet en del med å skrive forhåndsbestilte referater, det vil si at elevene bestemmer seg for hvilke viktige

spørsmål de tror de kan få svar på og så skriver ned svarene når de finner dem. Det er da ikke lov til å skrive ned svaret på spørsmål man ikke på forhånd har stilt. Dette siste var vanskelig for mange som er vant til å ville ha med seg hver minste detalj, men hovedprinsippet, at det går an å lure seg selv til å tro at man lurte på noe, tok de fleste elevene greit.

Klassen var nå ferdige med å arbeide med sakprosa. I overgangen til arbeidet med skjønnlitteratur tok jeg opp kvasifortellinger, definert som en fortelling som har formidling av kunnskap som hovedformål. Jeg snakket mye med klassen om hvor man finner slike tekster, og om at vanlige skjønnlitterære tekster *blir* kvasifortellinger når de plasseres i lærebøker, leseprøver eller eksamenssett i samfunnsfag. Da er målet med lesingen ikke lenger kos og opplevelser, men kunnskapstilegnelse. Videre snakket jeg med klassen om at forfatterens intensjon er å gi elevene ny kunnskap på en spennende måte, og å gjøre stoffet lettere å huske ved å binde det sammen i en fortelling, og at elevene forventes både å ha det hyggelig når de leser fordi de lever seg inn i teksten og ”ser” fortellingen på sin private hjerne kino, og å merke seg opplysninger i sammenheng med det emnet de er ment å skulle lære noe om. Vi knyttet dette til den tidligere undervisningen i å lure hjernen til å tro den var interessant.

De elevene som liker å lese historier ble på dette tidspunktet svært optimistiske og syns kvasifortellinger var en god oppfinnelse. De faktaorienterte elevene, derimot, som mye heller leser faktabøker enn fortellinger, kunne ikke forstå hvorfor lærebokforfattere måtte gjøre det så vanskelig for dem. Jeg ble enig med disse elevene om at de skulle forsøke å overse fortellingen og lete etter faktaene som er skjult i den. Når man skriver slike fortellinger er det imidlertid fristende – og til en viss grad tillatt – å ”jukse” ved å fantasere om det man ikke vet sikkert. Jeg snakket derfor en del med klassen om hvor viktig det er at elevene bevisst skiller opplysninger forfatteren nok vet og som man kan tro er *sant* og opplysninger forfatteren umulig kan vite noe om og derfor har vært nødt til å finne på. For

eksempel vil en fortelling om en steinalderjente nok ha riktige beskrivelser av redskapene, men hva steinalderjenter følte, det må forfatteren fantasere frem.

Klassen hadde nå vært gjennom mange tunge temaer på relativt kort tid. Noen elever hadde full oversikt og brukte alt de hadde lært når de leste, andre brukte det de synt de hadde bruk for. En liten gruppe elever, alle relativt lesesvake, ga uttrykk for at de var fryktelig lei hele leseopplæringen. De fant det meste av det klassen hadde arbeidet med vanskelig og dessuten synt de det var unyttig. De følte for det meste at de leste godt nok, og de som innså at de kunne ha utbytte av å lese bedre knyttet sitt eget forbedringspotensiale kun til lesehastighet.

Etter samtaler med elevene og foreldrene deres gikk elevene med på å arbeide så godt de kunne videre med lesingen, og jeg forsøkte å gi disse elevene ekstra oppfølging for å i størst mulig grad sørge for at de gjorde det de skulle. Det var imidlertid klart at de ikke hadde noe stort ønske om å bli gode lesere, det var helt andre ferdigheter som idrett og underholdning de gjerne ville bruke energien sin på. Jeg ble derfor mer og mer usikker på hvilket utbytte disse elevene fikk av undervisningen. De lærte seg å bruke teknikker for å støtte lesingen, men jeg hadde sine tvil om noe av det de lærte kunne bli internalisert når elevene ikke selv var interesserte.

Klassen begynte arbeidet med skjønnlitteratur, og her kunne jeg ikke gi opplæring i sjangerfunksjoner på samme måte som jeg hadde gjort det med sakprosaen. For mens tolvåringer kommer ut for en begrenset mengde sakprosasjangere, er antallet ulike skjønnlitterære sjangere en klasse kan lese enormt. Dette var derfor en ypperlig anledning til å gi eksplisitt undervisning i hvordan vi kan skape nye sjangerskjemaer for oss selv ved å utnytte de vi har som passer litt, og ved å aktivt studere et eller flere eksempler på sjangeren. Håpet var at elevene ved å forstå og trene på dette skulle få en ferdighet som er universell ved at den, på samme måte som avkodingsferdighetene, kan brukes hver gang elevene møter en ny sjanger.

Klassen snakket først mye om hva som er likt i hestebøker, i krim, i fantasy og i grøssere. Elevene kom, med en del hjelp, frem til at temaene var like, at ordvalget og

setningsoppbyggingen ofte var lik, at handlingene lignet hverandre, og at det elevene tidligere har lært å kalle skriveteknikk, altså bruken av direkte tale, tankereferat, skildringer, og så videre, kan være lik. Så snakket klassen om hvor mye lettere det er å lese en grøsser når man har lest ti fra før, hvordan man nesten alltid kan gjette seg til hva som kommer til å skje, slik at sjangertrekkene hjelper en til å forstå handlingen og frigjør tankekapasitet så man rekker å tenke mens man leser.

Jeg sammenlignet det å lære å lese en ny sjanger som det å studere en ny livsform. Det beveger seg og lager lyd, altså er det sannsynligvis i live. Da kan man gå ut ifra at det dør hvis man kapper det i to, for det pleier levende ting ofte å gjøre. Sannsynligvis er det skikkelig grisete inni. Kanskje det har tanker og følelser? Vi vet ikke, og vi må studere den nye livsformen for å finne svaret, og for å finne ut hvordan den kan bevege seg, hva slags lyder den kan lage, om den er farlig og om den kan fly. Vi må også huske på at det vi finner ut om den nye livsformen ikke er hvordan den må være, men hvordan den kan være. Selv om den ikke flyr kan det hende det finnes andre av samme art som kan det.

På samme måte ba jeg elevene behandle bøkene de skulle lære av. Ettersom det er en bok vet de hvordan den skal avkodes, og de kan regne med at det skal fortelles en historie. Så lenge den er skjønnlitterær er det nok meningen at de skal oppleve noe. Men hva slags opplevelse, og hvordan boka prøver å gi opplevelsen, det må de studere boka for å finne ut. Hva handler den om? Hva slags ord blir brukt, og hvordan er setningene bygd opp? Hvordan er fortellingen bygd opp? Hva er det meningen boka skal gjøre med leseren?

For å øve på dette måtte elevene ha tilgang til skjønnlitteratur de ikke vanligvis ville lest. Klassen gjorde det slik at de byttet bøker mellom elevene. Hestejentene fikk jobbe med blodig krim og fotballgutta med ungpikeromaner. Det har vært skrevet og sagt mye om hvordan litteraturanalyse dreper leselysten, men jeg opplevde at elevene gikk til arbeidet med stor entusiasme. De var nysgjerrige på hvordan de ukjente bøkene fungerte og de likte å oppleve at de kunne løse gåten. Roen i klasserommet ble brutt av engasjerte diskusjoner om temaer som hvorvidt det er kjedelig eller bra at

alle krimhelter løser gåten, at alle hestebøker får en lykkelig slutt og at de gode alltid vinner i de fleste seriebøker. Ikke sjelden var elevene oppe med hånden fordi de øyeblikkelig måtte dele sine nye oppdagelser med læreren eller kontrollere at mistankene deres om en ny sjanger stemte. Noen av elevene oppdaget at de egentlig likte bøker de hadde gått ut ifra at var kjedelige fordi de tydelig var beregnet på det andre kjønn.

Samtidig som klassen arbeidet med skjønnlitteratur på denne måten, gjorde de noe arbeid i forhold til mikrostrukturer. Elevene er vant til å fokusere på disse gjennom tradisjonelle oppgaver til tekst som (ofte kun) krever at elevene har forstått hva slags sammenheng det er mellom opplysningene i teksten, og slike oppgaver har selvsagt ligget på arbeidsplanen i mange fag gjennom hele perioden. Nå brukte klassen imidlertid litt tid på å se hvordan uklare mikrostrukturer kan gjøre en tekst vanskelig tilgjengelig, og hvordan bevisst arbeid med å fastslå hva som skjer med hvem hvordan og når innenfor hver setning kan bidra til å gjøre slike tekster forståelige. Her arbeidet noen av elevene med korte konstruerte setninger som

”Peter og Jonas eier Jojo og Bamse de er fire år og de myke skitne tøydyrene bor i et hus under busken utenfor huset deres.”

mens andre forsøkte å analysere og forstå ”Mellom bakkar og berg” og ”Ja vi elsker”. Dette var vanskelig arbeid, men det var stor stas når elever på egenhånd forsto hva de egentlig har sunget 17. mai etter 17. mai.

Undervisningen i de to klassene har altså vært svært ulik i forsøksperioden. Elevene i forsøksklassen har fått mye eksplisitt undervisning som elevene i kontrollklassen ikke har fått. Forsøks elevene har lært å reflektere over leseprosessen sin, de kan snakke om hva som skjer når de leser, men selv om de har brukt mye tid på å øve, har de ikke lest store mengder fordi de har jobbet inngående med færre tekster. Særlig har de lest mindre skjønnlitteratur. For å få tid til å lære teknikker, øve på å bruke dem og i tillegg diskutere logikken bak teknikkene har klassen arbeidet mye med fagtekster fra lærebøker i orienteringsfagene. Dermed har læreren slått to fluer i en smekk

tidsmessig. Den andre klassen har i større grad brukt tiden til å lese, og har dermed lest større kvanta skjønnlitteratur. Men ettersom elevene i denne klassen i stor grad har kunnet velge sitt eget stoff, har nok utvalget for mange blitt ensidig. Elevene i forsøksklassen har alle arbeidet med ulike typer skjønnlitteratur.

5.3 Den andre leseprøven

For å kunne måle hvilke konsekvenser de ulike undervisningstilbudene har fått for elevenes leseferdigheter, ble den andre leseprøven laget slik at resultatene av den skulle kunne sammenlignes med resultatene av den første. Den har like mange oppgaver, og de lesetekniske oppgavene er identiske med dem i den første prøven. De øvrige oppgavene er laget på mal av dem fra den første prøven, men jeg har forsøkt å øke vanskegraden noe for å ta høyde for at elevene har blitt et halvt år eldre.

Den første tekstoppgaven handler om den samme jenta som hadde bursdag i forrige prøve, men nå skal hun på leirskole med klassen sin. Alle elevene på trinnet hadde vært på leirskole tidlig på høsten, og dette hadde naturlig nok vært et viktig samtaleemne siden. Som i den forrige teksten er jeg derfor trygg på at elevene kjenner tekstens ord og begreper. Som den første teksten er dette en litt uryddig førstepersonsfortelling som krever at elevene selv organiserer opplysningene de får. Alle spørsmålene har svar som kan hentes rett ut av teksten, men også her krever en stor andel av spørsmålene at elevene også har forstått sammenhengen mellom opplysningene. Alle spørsmålene er avkrysningsoppgaver med tre svaralternativer.

Den andre tekstoppgaven er igjen en side tilsynelatende hentet fra en lærebok. Denne gangen er den merket "Formingsboka" og "s. 43", den har overskriften "Naturens materialer", underoverskriften "Mose" og mellomoverskriftene "Innhøsting", "Bruksområder", "Å feste mose" og "Overflatebehandling". Igjen skal elevene svare på fem spørsmål på den andre oppslagssiden på svært kort tid. Igjen har jeg valgt et obskurt tema for å sikre at elevene ikke har kunnskapene som kreves på forhånd, og igjen er en del av opplysningene i teksten fri fantasi. Svarene på spørsmålene finnes

enten i oppslaget som helhet eller helt først etter den relevante mellomoverskriften, slik at elever som forstår hvordan teksten er bygget opp kan finne svarene innenfor tidsrammen. Også her er alle oppgavene avkrysningsoppgaver, og et av de tre svaralternativene står nøyaktig som i teksten.

Den neste oppgaven er også merket som en bokside med ”Historien vår” og ”Norske minoriteter”. Dette er som fortellingen fra Sør-Afrika en klassisk læreboktekst i fire avsnitt uten mellomoverskrifter. Overskriften er denne gangen ”Romanifolket”. Som i teksten om Shebeens er dette et tema jeg vet at ingen av elevene har forhåndskunnskap om. Den handler om Romanifolkets omreisende livsstil og norske myndigheters arbeid for å gjøre dem fastboende. Igjen er temaet vanskelig, og språket er gjort enklere enn det som er vanlig i elevenes læreboktekster for å kompensere. Det er likevel mer komplisert enn sist med noen mer komplekse perioder og noen enkelte indirekte opplysninger fordi elevenes læreboktekster har økt vanskegraden mye i 7. klasse. De første seks spørsmålene er også her avkrysningsoppgaver hvor svaralternativene ikke gjenfinnes direkte i teksten. Etter at tiden er ute, skal elevene igjen bla om til spørsmål de skal besvare fritt for å måle om elevene kan reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Disse spørsmålene er laget på samme måte som de tilsvarende spørsmålene i den første prøven.

Den siste oppgaven er en fortelling fra en oppdagelsesreise. Dette er et emne elevene i syvendeklasse har brukt mye tid på å arbeide med. Arbeidet kan likevel ikke sammenlignes med storyline-prosjektet om vikinger, og elevene hadde utvilsomt dårligere forkunnskaper om dette emnet enn om vikingtiden. Likevel har de lest, samtalt om og laget rollespill om slike reiser, de har tegnet kart og sett bilder og skrevet dagboknotater fra slike overfarter. Emnet var også nylig avsluttet og burde være friskt i minnet. Jeg var derfor rimelig sikker på at alle elevene hadde brukbare forkunnskaper knyttet til dette. Dette er igjen en fortelling på om lag 1500 ord som elevene fikk bruke så lang tid de ønsket på å lese. Den heter også ”reisen”, og handler Carlos som er ganske uerfaren men som har blitt oppgradert til andrestyrmann etter hvert som hans overordnede har dødd på en uendelig lang overfart. Mannskapet

mangler mat og vann og det har en stund vært fare for mytteri om bord, men nå er de utmattede av sult og flere av dem er syke av skjørbuk, så ingen er lenger i stand til å sloss. Igjen finnes svært mange nøkkelopplysninger bare ”mellom linjene” og elevene må utnytte de skjemaene de har om emnet for å forstå hva som foregår. De må bla for å finne spørsmålene, og de får ikke bla tilbake igjen. Igjen er det først seks oppgavene avkrysningsoppgaver hvor ingen av opplysningene finnes i teksten, og igjen avsluttes det med fire åpne spørsmål som krever at elevene både har utnyttet og utviklet oppdagelses-skjemaet sitt og at de kan forholde seg kreativt til teksten.

Det er flere grunner til at resultatene på denne prøven kan bli vanskelige å sammenligne med resultatene på den forrige. For det første kan jeg ha tatt feil angående elevenes bakgrunnskunnskaper, slik at disse ikke er sammenlignbare med de tilsvarende kunnskapene om temaene elevene møtte på den forrige prøven. Derneft er det en svært vanskelig øvelse å lage tekster med nøyaktig et halvt års økt vanskegrad, slik at språket kan ha blitt for lett eller for vanskelig. Dette er imidlertid likt for alle elevene, slik at en for vanskelig oppgave vil vise ”negativ” utvikling for en stor andel av elevene, og de elevene som har hatt en mest positiv leseutvikling vil kanskje stå på stedet hvil i forhold til antall oppnådde poeng på oppgaven. Ved å sammenligne elevenes utvikling vil man dermed godt kunne se forskjellen mellom elevene.

6. Resultater

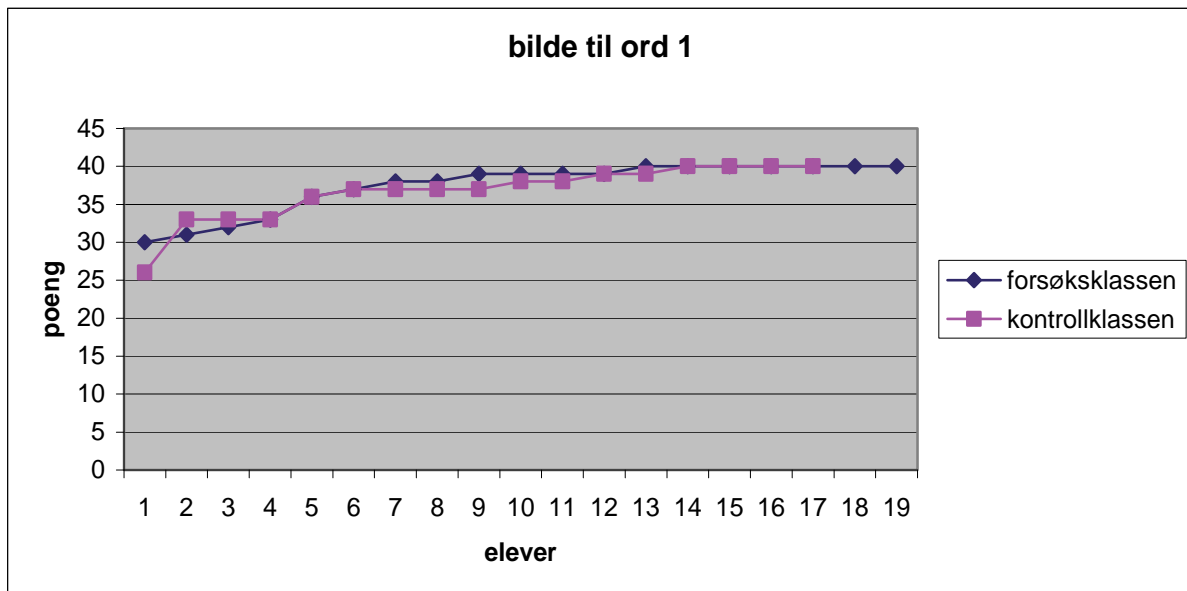
Elevenes tekniske ferdigheter er testet med to tekniske prøver i hvert prøvesett. Hver elev har dermed fire poengsummer som viser hvordan eleven har klart de ulike oppgavene før og etter forsøket. Poengsummen fra en oppgave i det andre prøvesettet minus poengsummen fra samme oppgave i det første prøvesettet gir dessuten en avviksskåre som viser utviklingen fra det første prøvesettet til det andre. En elev som får flere poeng på den andre prøven enn på den første, vil få en positiv avviksskåre, mens en elev som får færre poeng vil få negativ skåre. Elever som får like mange poeng på de to prøvene vil få avviksskår null. Elevenes leseforståelse er testet med fire tekster og seks ulike oppgaver i hvert prøvesett. Elevene får dermed tolv poengsummer og seks avviksskårer.

Ettersom disse oppgavene ikke er like i de to prøvesettene, og oppgavene heller ikke normerte, forteller ikke avviksskåren fra disse siste seks oppgavene noe om den enkelte elevs objektive utvikling. En elev kan godt ha blitt flinkere og likevel få negativ avviksskåre dersom en oppgave i det andre prøvesettet er mye vanskeligere enn den tilsvarende oppgaven var i det første settet, eller dersom stoffet eller språket var mer ukjent for elevene. Imidlertid er oppgavene like for alle elevene, og avviksskårene kan derfor sammenlignes for å se elevenes utvikling i forhold til hverandre.

6.1 Oppgave 1: Bilde til ord

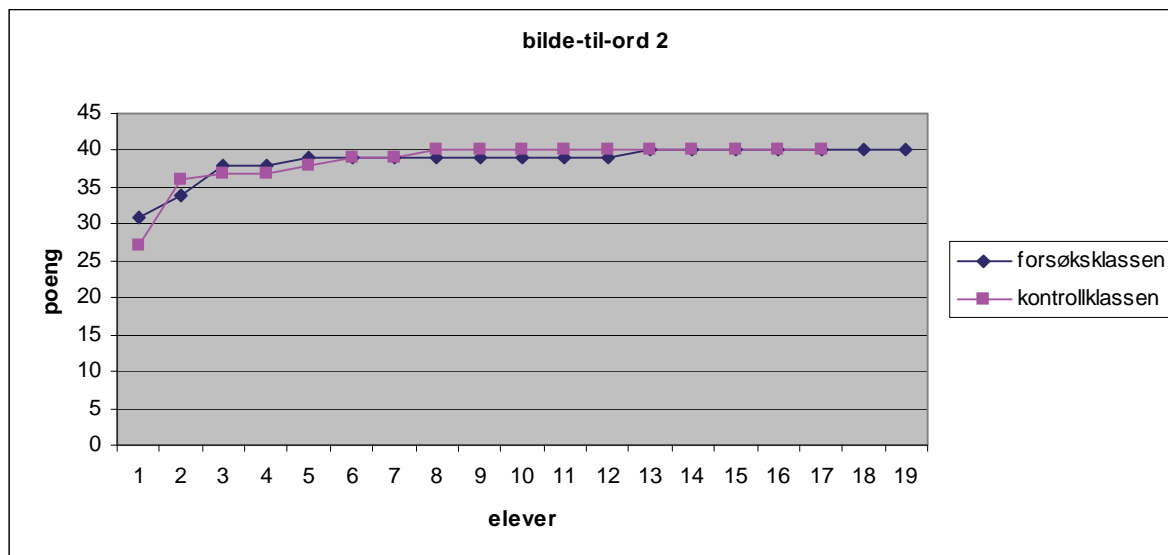
Den første oppgaven i prøvesettene skal måle elevenes evne til raskt å gjenkjenne et ord. Denne oppgaven viste seg dessverre å ikke være vanskelig nok for mange av elevene. Figur 1 viser at bare fire elever i hver gruppe har klart færre enn 35 av de 40 oppgavene. Åtte elever i forsøksklassen og ni i kontrollklassen har klart mellom 35 og 39 av oppgavene, men henholdsvis sju og fire elever har klart alle oppgavene. Oppgaven diskriminerer dermed ikke mellom de gode og de beste leserne. Dessuten

har ingen av elevene som oppnår maksimumskår, mulighet for forbedring. Derimot det fort gjort å få færre poeng enn sist dersom man hopper over en oppgave eller slurver et øyeblikk.



Figur 1 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "bilde til ord", første leseprøve.

Når denne oppgaven gis igjen et halvt år senere er det fremdeles syv elever i forsøksklassen som får 40 poeng (figur 2). Nå er det imidlertid hele ti elever fra kontrollklassen som får så høy skår. Åtte elever fra forsøksklassen og to fra kontrollklassen får 39 poeng. Laveste skår er nå 27 poeng, og bare tre elever, to fra forsøksklassen og en fra kontrollklassen, har under 35 poeng.

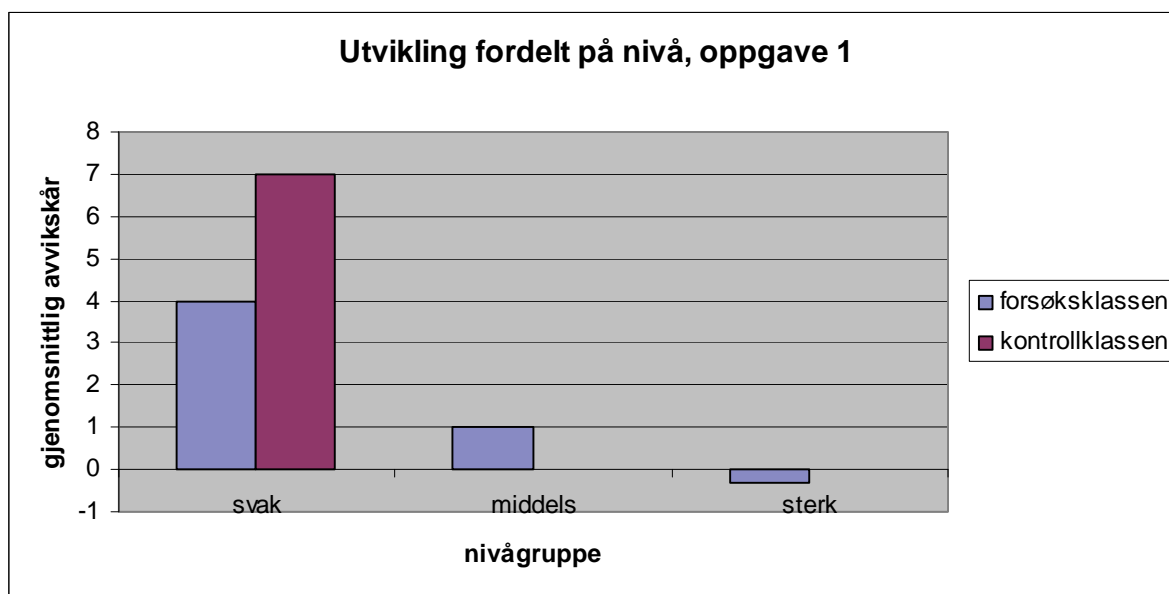


Figur 2 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "bilde til ord", andre leseprøve

Når det gjelder kjønnsforskjeller, har kontrollklassen litt høyere gjennomsnittlig avviksskåre enn forsøksklassen både blant guttene og jentene. Imidlertid fikk jentene i kontrollklassen i utgangspunktet 1,1 poeng mindre enn guttene i sin egen klasse og 1,8 poeng lavere enn jentene i forsøksklassen. Ved den andre leseprøven har de tatt igjen dette forspranget, i det de skårer 0,5 poeng bedre enn guttene i egen klasse og bare 0,4 poeng dårligere enn jentene i forsøksklassen. I forsøksklassen gjør jentene det litt bedre enn guttene på begge prøvene.

Forsøket er gjort med så liten gruppe at det skal svært mye til før forskjeller blir statistisk signifikante. Det kan derfor ikke slås fast at endringer eller mangel på endringer ikke er rene tilfeldigheter. På denne første oppgaven er endringene i løpet av perioden er ikke særlig store, men det ser ut til at kontrollklassen har tatt igjen forsøksklassen, og nå gjør det minst like bra. Ettersom utgangspunktet for de to klassene var ulikt, vil jeg se på utviklingen til de i utgangspunktet svake, middels og sterke elever i de to gruppene for seg. Da kan vi få et bilde av om kontrollklassen som helhet har hatt en bedre utvikling, eller om utviklingen har vært bedre for i utgangspunktet svake enn for middels og sterke elever i begge gruppene, og at forskjellene dermed skyldes at kontrollklassen i utgangspunktet hadde flere svake elever. Dette er et en inndeling jeg vil bruke også når jeg ser på flere av de andre

oppgavene. Elevene blir plassert i grupper på grunnlag av resultatet de fikk på den spesifikke oppgaven på den første prøven. En elev kan altså havne i kategorien ”svak” på oppgave en, men ”sterk” på oppgave seks. Inndelingen tar utgangspunkt i klassenes samlede resultat, slik at en elev er svak dersom han eller hun skårer svakt i forhold til de øvrige elevene. Den samlede elevmassen er forsøkt delt i tre, så godt det lar seg gjøre i forhold til at mange elever kan ha fått samme poengsum på en oppgave og dermed må havne i samme kategori.



Figur 3 – Gjennomsnittlig avvikskår på oppgave 1 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

Figur 3 viser at oppgaven ganske riktig måler lite utvikling blant de i utgangspunktet middels og sterke elevene. Det er de i utgangspunktet svake elevene som har best muligheter for å vise utvikling gjennom denne oppgaven. Vi ser imidlertid at kontrollklassens gode utvikling ikke bare skyldes at den i utgangspunktet hadde *flere* svake elever. Gjennomsnittlig utvikling blant de i utgangspunktet svake elevene i kontrollklassen er klart bedre enn i forsøksklassen.

Det ser med andre ord ut som om mengdetreningen kontrollklasseelevene har fått, har gjort mer for å styrke deres ferdigheter i ortografisk lesing, enn det ordspillet og det øvrige arbeidet har gjort for forsøksklasseelevene. Dette er i og for seg ikke overraskende, Høyen (2003) slår nettopp fast at det ortografisk avkoding blir mulig

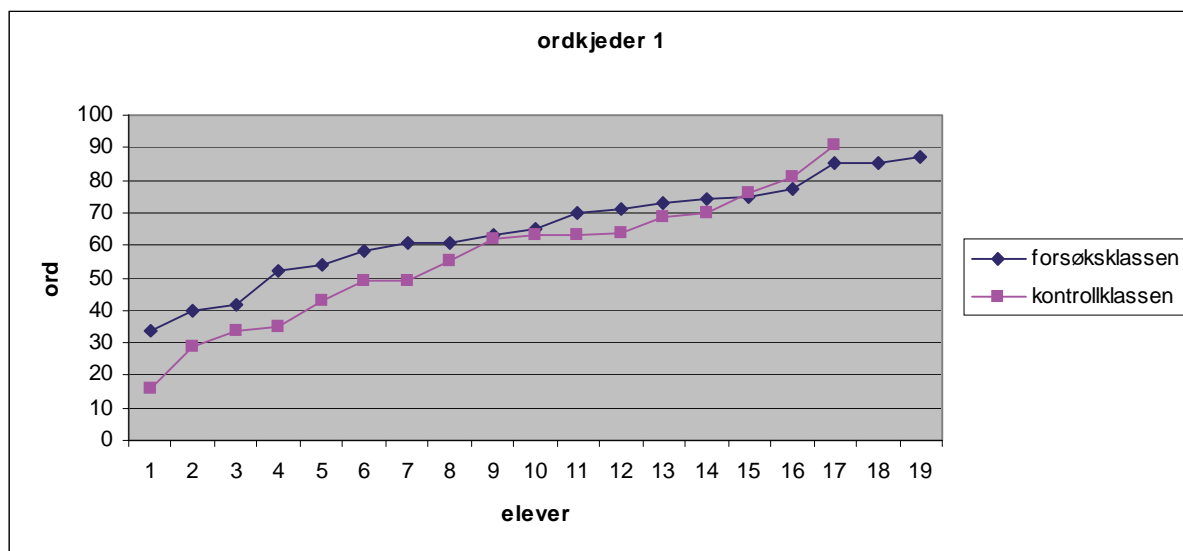
når et ordbilde er lest mange ganger. Men det kan også være en faktor hva slags ord elevene er bedt om å lese.

Ordspillet ble laget for at elevene skulle øve seg på å lese de vanligste orddeler i språket vårt ortografisk. Først etter at forsøket var gjennomført, når prøvene skulle rettes, slo det meg at disse orddelene var så godt som fraværende i denne første oppgaven i prøvesettene. Oppgaven inkluderer bare ord som med letthet kan tegnes, altså konkrete substantiv. Det eneste av våre hyppige prefikse og suffikser som kommer i bruk da, er flertallssuffikset –er.

Resultatet tyder altså på at det er riktig at ortografisk lesing betinger mange møter med et ord. Om øving i å kjenne igjen mye brukte orddeler er nyttig for å lese ord der disse inngår, gir resultatene ingen antydning om.

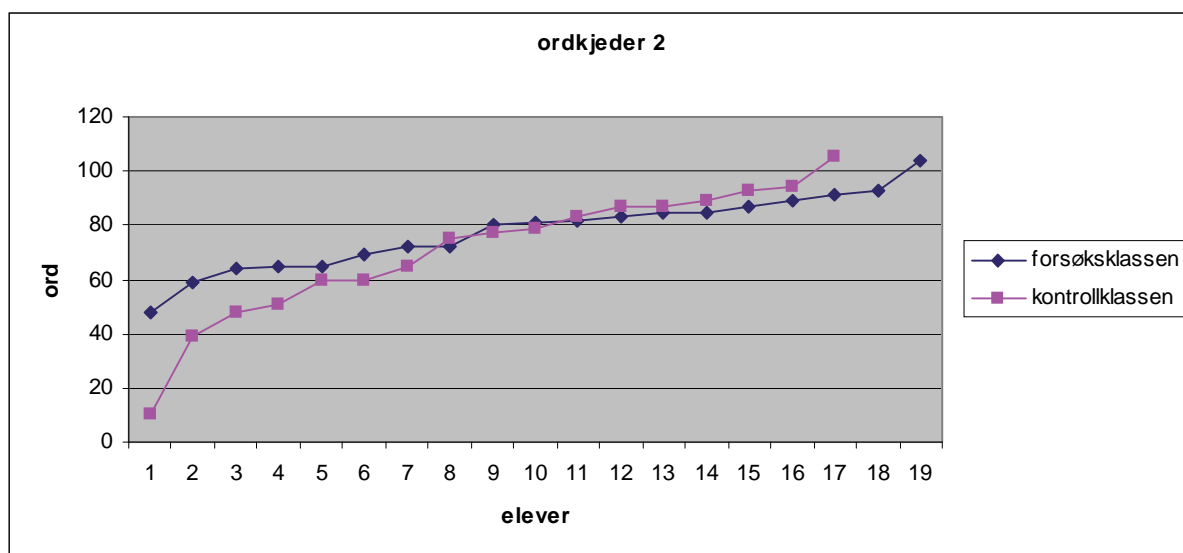
6.2 Oppgave 2: Ordkjeder

Den andre oppgaven, der elevene skulle skille ord i ordkjeder, hadde ingen maksimal poengskåre, idet ordene elevene kunne skille fra hverandre var så mange at ingen voksen forsøksperson har klart å komme igjennom dem på mindre enn tre minutter, og elevene kun hadde to til rådighet. På den første prøven oppnådde elevene mellom 16 og 91 poeng, så denne oppgaven diskriminerer tydelig langt bedre enn den forrige. Elevene fra forsøksklassen har mindre spredning enn kontrollklassen og nesten ni poeng høyere gjennomsnittsskåre, 64,6 poeng mot kontrollklassens 55,8.



Figur 4 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "ordkjeder", første leseprøve.

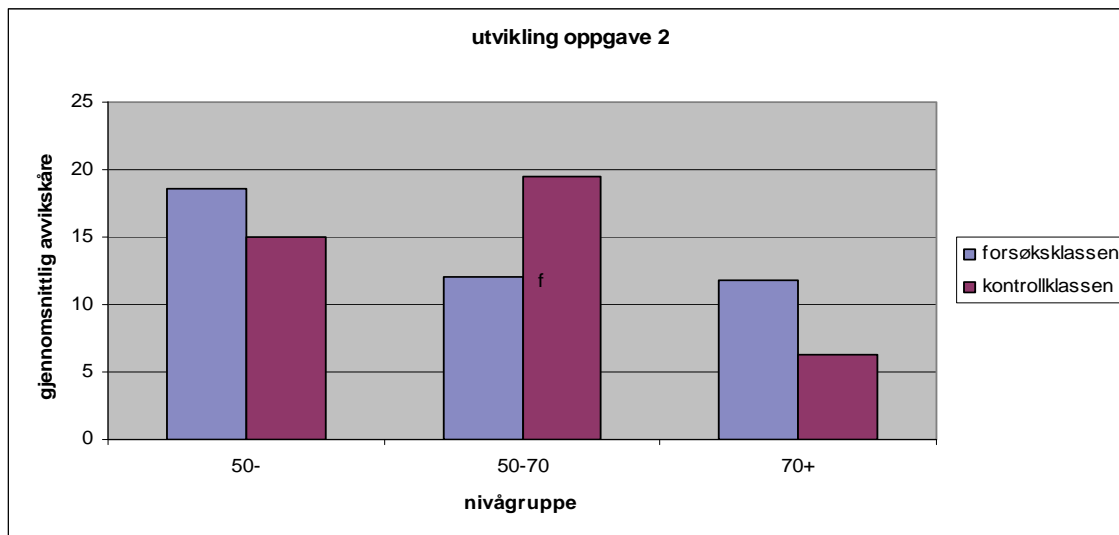
På den andre prøven oppnådde elevene mellom 10 og 105 poeng. Forskjellen i spredning mellom de to gruppene har økt, men avstanden i gjennomsnittsskår har minsket med to poeng. Forsøksklassen har nå et gjennomsnitt på 77,6 mens kontrollklassen har 70.7.



Figur 5 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "ordkjeder", andre leseprøve.

Av figur 4 og 5 kan det se ut som om det er de sterke elevene i kontrollklassen som har hatt en bedre utvikling enn i forsøksklassen på denne oppgaven. Hvis vi sammenligner gjennomsnittlig avviksskåre for elever som skårer svakt, middels og

godt på den første leseprøven, ser vi imidlertid at det er de i utgangspunktet middels gode elevene som gjør at kontrollklassen samla sett kommer bedre ut. Både blant de svakeste og de sterkeste er det forsøksklassen som har størst fremgang.



Figur 6 Gjennomsnittlig avviksskår på oppgave 2 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

Det er interessant å merke seg at mens de svakeste elevene i kontrollklassen hadde en relativt mye bedre utvikling enn den tilsvarende gruppa i kontrollklassen på forrige oppgave, er det forsøksklassens svakeste som utvikler seg best her. Denne oppgaven krever også evne til ortografisk lesing, men den har ord fra ulike ordklasser. Det er dessuten mulig at ordspillet som krevde at elevene satte deler sammen til ord (syntese) har hjulpet særlig de som i utgangspunktet hadde liten trening i det til å se ord som små puslespill av mindre orddele, og at dette har hjulpet dem når de må analysere ordkjedene.

På denne oppgaven er det også svært interessante kjønnsforskjeller. Jentene i kontrollklassen har en gjennomsnittlig avviksskår på hele 21 poeng, 6,5 poeng mer enn jentene i forsøksklassen. Guttene i kontrollklassen forbedrer resultatet sitt med bare 10 poeng i gjennomsnitt, 1,9 poeng mindre enn guttene i forsøksklassen. Fire av guttene i kontrollklassen har negativ utvikling på oppgaven, mens ingen av jentene har mindre enn fem poengs positiv utvikling.

Jentene i kontrollklassen hadde også her et dårligere utgangspunkt enn de øvrige elevene. De skårer i gjennomsnitt 52,4 poeng på den første prøven, 7,8 poeng lavere enn guttene i samme klasse og 7,1 poeng lavere enn jentene i forsøksklassen. På den andre prøven tar de guttene godt igjen, de skårer i gjennomsnitt 73,3 poeng, 4,4 poeng mer enn guttene i samme klasse og bare 0,7 poeng lavere enn jentene i forsøksklassen.

Også jentene i forsøksklassen lå under for guttene i egen klasse på den første prøven. På den første prøven fikk guttene i forsøksklassen i gjennomsnitt 68,3 poeng, 8,8 poeng mer enn jentene. I denne klassen blir ikke gapet mellom kjønnene mindre på den andre prøven. Guttene skårer nå i gjennomsnitt 80,2 poeng, 11,1 poeng mer enn jentene.

Det ser altså ut til at kontrollklassen har hatt en svært positiv utvikling for i utgangspunktet middels flinke og jenter, mens kontrollklassen har hatt best utvikling blant de i utgangspunktet svakeste og guttene. Samlet sett ser det ut til at kontrollklassen ser ut til å ha en bedre teknisk utvikling enn forsøksklassen.

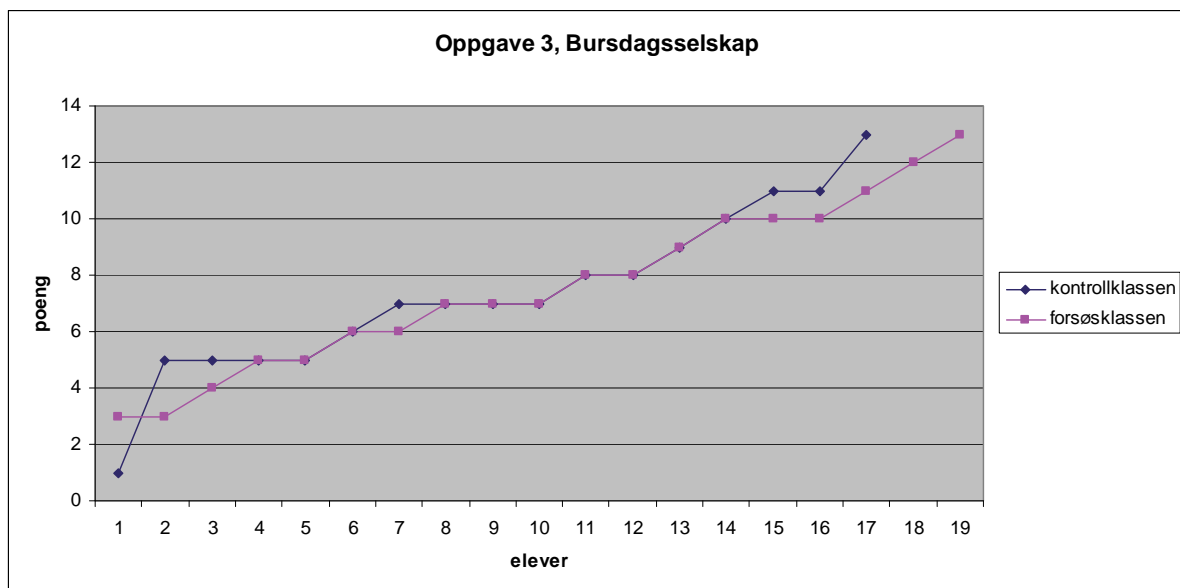
Forskjellene er riktignok svært små, og de skyldes i hovedsak at enkelte grupper i denne klassen har hatt en svært god utvikling, men det gir i alle fall ikke noe grunnlag for å tro at forsøksklassen har blitt bedre tekniske lesere enn kontrollklassen i løpet av forsøksperioden. Dette betyr at dersom vi finner forskjeller i elevenes leseforståelse kan vi anta at disse skyldes at lesekompetansen har utviklet seg ulikt i de to gruppene, ikke at den ene gruppa har hatt en teknisk utvikling som frigjør større kognitive krefter enn før til forståelse av og refleksjon rundt tekstene.

6.3 Oppgave 3: Bursdagsselskap/Leirskole

Den første forståelsesprøven skal måle om elevene kan hente informasjon direkte ut av teksten. Dette er en ferdighet elevene i begge klasser øver mye på i de fleste fag på skolen. Tekstene er i utgangspunktet ordinære fortellinger. Ettersom de befinner seg i en leseprøve må de likevel behandles som kvasifortellinger for at oppgavene knyttet

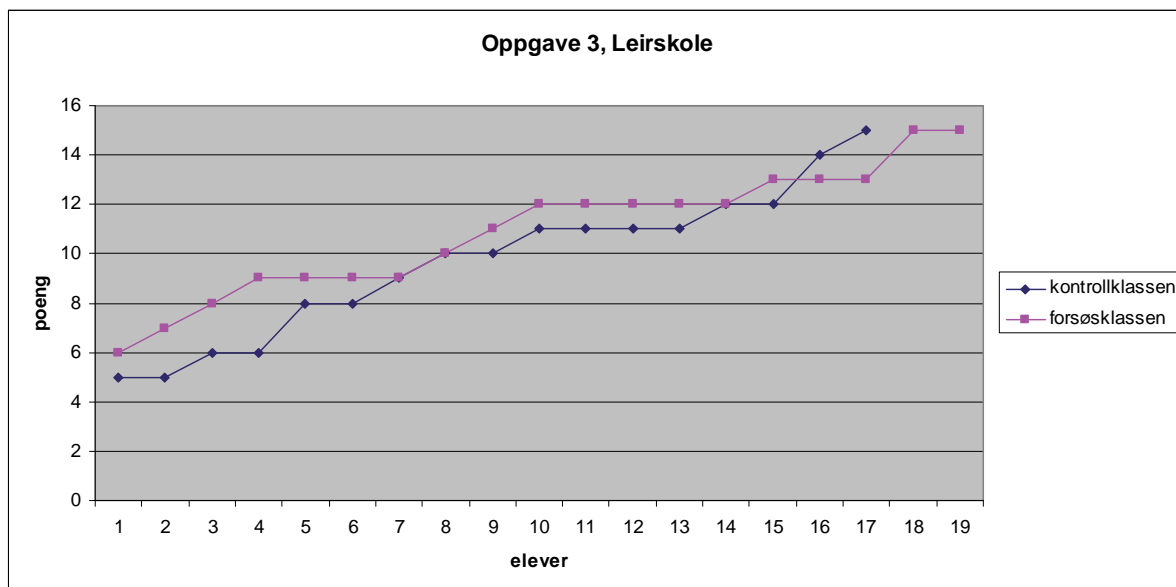
til dem skal kunne løses lettest og raskest mulig. Elevene i kontrollklassen har her den fordel at de har lest flere fortellinger enn forsøksklassen. Elevene i forsøksklassen bør på sin side kunne utnytte det de har lært om å kjenne igjen tekstens funksjon og å samarbeide med teksten, og å arbeide bevisst med mikrostrukturer. De bør forstå at fortellingen ikke primært skal underholde eller utvikle sjelsevnene deres, men at det er meningen at de skal kunne gjengi flest mulig fakta etter at de har lest. De bør kunne arbeide for å tilegne seg de faktaene det er forventet at de skal sitte igjen med ved å rette oppmerksomheten mot konkrete hendelser og sammenhenger i teksten. Slik bør de kunne løse denne oppgaven lettere etter enn før forsøket.

På den første leseprøven gjør elevene i de to klassene det i gjennomsnitt omtrent like godt. Forsøksklassen har et gjennomsnitt på 7,6 poeng, og kontrollklassen har 7,4 poeng. De to gruppene ligger relativt jevnt over hele skalaen.



Figur 7 – Enkeltelvenes poengsummer på oppgaven "Bursdagsselskap", første leseprøve.

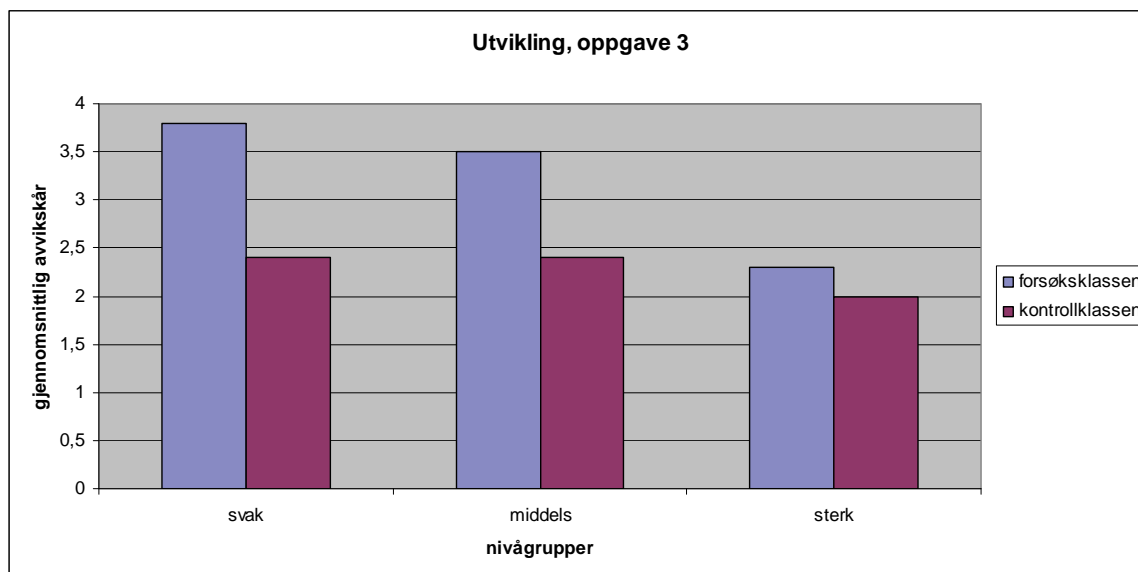
Når den samme ferdigheten testes et halvt år senere, skårer forsøksgruppa 10,9 poeng i gjennomsnitt, og kontrollgruppa 9,7.



Figur 8 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Leirskole", andre leseprøve.

Forsøksklassen har økt sin gjennomsnittskåre med ett poeng mer enn kontrollklassen. Vi ser av figur 8 at økningen er jevn, men at særlig den svakeste gruppa i forsøksklassen nå er sterkere enn den tilsvarende gruppa i kontrollklassen.

Ser vi nærmere på utviklingen til de svakeste, middels sterke og sterke elevene, ser vi at de elevene som i utgangspunktet fikk fem poeng eller mindre på denne oppgaven (gruppa "svak") har størst forskjell mellom forsøks- og kontrollklassen. De svakeste elevene i forsøksklassen har forbedret poengsummen sin gjennomsnittlig med nesten et og et halvt poeng mer enn den tilsvarende gruppa i kontrollklassen. Også de middels sterke elevene i forsøksklassen har forbedret seg med mer enn ett poeng mer enn de tilsvarende elevene i kontrollklassen, mens det blant de sterkeste elevene er små forskjeller.



Figur 9 - Gjennomsnittlig avviksskår på oppgave 3 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

Men oppgaven har også svært store kjønnsforskjeller. Jentene i de to klassene har utviklet seg omtrent like mye, kontrollklassens jenter forbedrer i gjennomsnitt resultatet sitt med 3,4 poeng, og forsøksklassens jenter skårer i gjennomsnitt 3,3 poeng mer på andre prøve enn på første. Blant guttene er gjennomsnittlig avviksskåre i forsøksklassen 3,2, altså omtrent likt som blant jentene i de to klassene. Men i kontrollklassen er gjennomsnittlig avviksskåre for gutter bare 1,5 poeng.

Imidlertid ligger guttene i kontrollklassen i utgangspunktet bedre an enn jentene i samme klasse. Derfor blir det endelige resultatet igjen jevnt mellom kjønnene i kontrollklassen. I forsøksklassen er forskjellene mellom kjønnene små, 0,1 poeng på første og 0,3 poeng på andre prøve, begge ganger i jentenes favør.

Igjen ser det ut til at alle elevene har en god utvikling, men at de svake i forsøksklassen har hatt en noe bedre utvikling enn de andre, og at guttene i kontrollklassen har utviklet seg mindre.

Dette er en oppgave hvor elevene kan komme svært langt med en bevissthet om hva det er forventet at de skal gjøre. Hvis de forstår at poenget er å svare raskest mulig på spørsmålene de møter underveis, kan de for eksempel lese spørsmålene til et avsnitt først, og så å gå videre til neste avsnitt så snart de har funnet de svarene de er på jakt

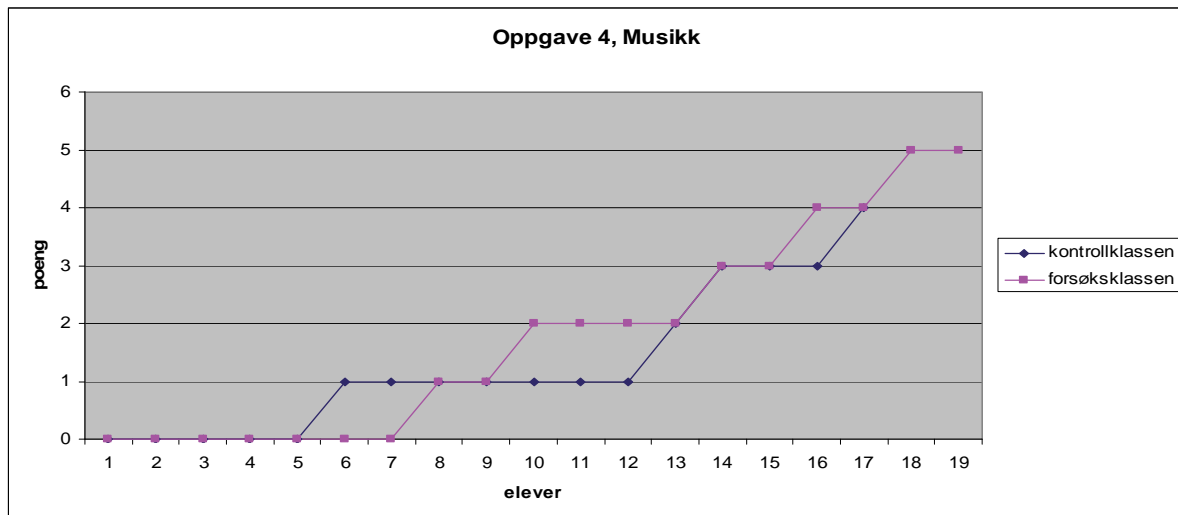
etter, eller scanne teksten raskt på jakt etter de konkrete opplysningene som etterspørres. Slik kan særlig lesesvake elever som ellers ikke ville rekke gjennom mye av teksten rekke å svare på flere spørsmål uavhengig av om de har bedret forståelsen for de setningene de leser. Slikt blir ofte sett på som juks i skolen, men dersom elevene bruker slike teknikker viser de at de har økt forståelse for teksten som helhet. De vet hva de skal bruke den til, og de finner effektive måter å utføre oppdraget på. I forhold til svært mange tekster vi mennesker møter i hverdagen er slike ferdigheter mer verdifulle enn vår forståelse for språket teksten inneholder. For eksempel å forstå en busstabell, en bruksanvisning, en brosjyre eller et kronglete brev fra advokaten er forståelse for hvordan det er meningen at teksten skal brukes svært viktig.

Likevel er dette en svært enkel tekst å bruke, fordi den utelukkende består av kronologisk ordnet brødtekst. Det er derfor interessant å se hvordan elevene klarer å finne frem i en mer komplisert tekst med flere elementer.

6.4 Oppgave 4: Musikk/Forming

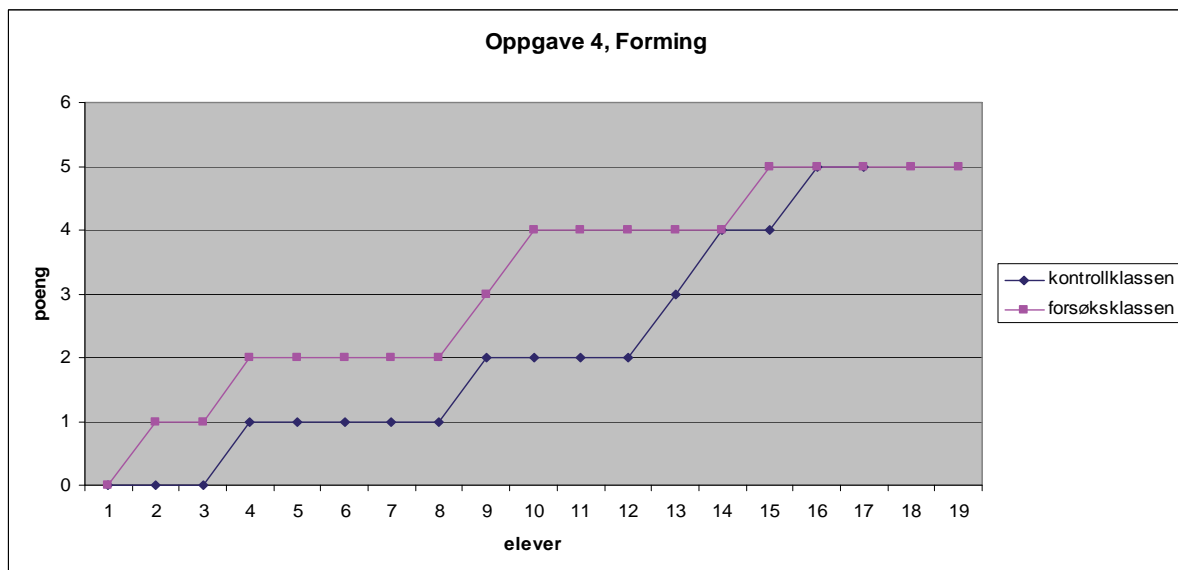
Den fjerde oppgaven måler om elevene kan finne konkret informasjon i en tekst svært raskt. Resultatene vil vise hvor effektivt elevene kan bruke den makrostrukturen en lærebokside representerer. Alle elevene har arbeidet mye med å lese slike sider og svare på spørsmål knyttet til teksten på dem, men elevene i forsøksgruppa har i tillegg brukt mye tid på bevisstgjøring omkring hvordan sidene fungerer og hva ulike overskrifter, topp- og bunntekst, avsnitt og bildetekster signaliserer.

På den første prøven er det en liten forskjell mellom klassene i forsøksklassens favør. Forsøksklassen skårer i gjennomsnitt 1,8 poeng , og kontrollklassen har et gjennomsnitt på 1,3 poeng.



Figur 10 – Enkeltelevnes poengsummer på oppgaven ”Musikk”, første leseprøve.

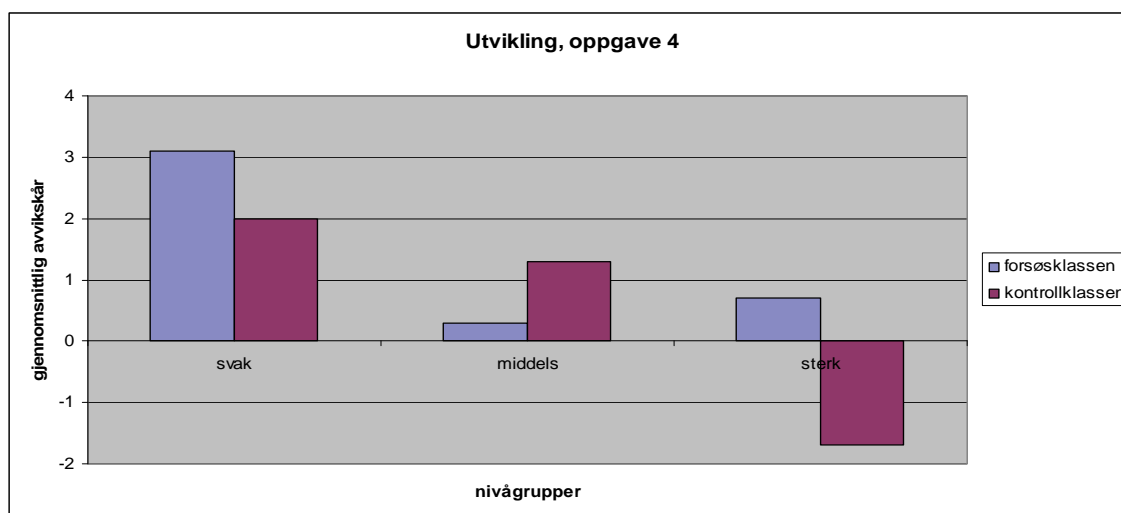
Vi ser av figur 10 at forsøksklassen har flest elever som ikke har svart på noen av oppgavene, men også flest elever som har klart fire og fem poeng. Når elevene testes igjen etter forsøksperioden, får forsøksklassen 3,1 og kontrollklassen 2 poeng i gjennomsnitt, og forsøksklassen har dermed økt forspranget sitt.



Figur 11 – Enkeltelevnes poengsummer på oppgaven ”Forming”, andre leseprøve.

Det er færre svært svake elever, men det er i antallet sterke elever at utviklingen i forsøksklassen er mest tydelig. Mens fire elever fikk 4 eller 5 poeng på oppgaven ”musikk” fikk ti elever så mange poeng på oppgaven ”forming”.

Ser vi elever med omtrent likt utgangspunkt opp mot hverandre, ser vi imidlertid at det ikke er de middels gode eller sterke elevene som har utviklet seg best.

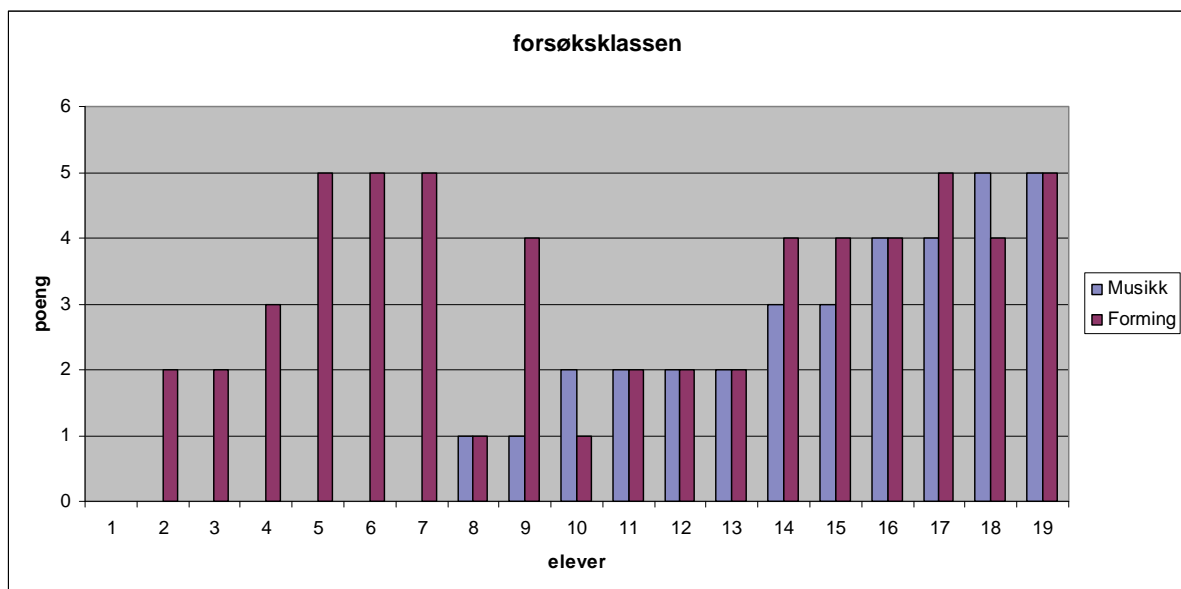


Figur 12 - Gjennomsnittlig avviksskår på oppgave 4 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

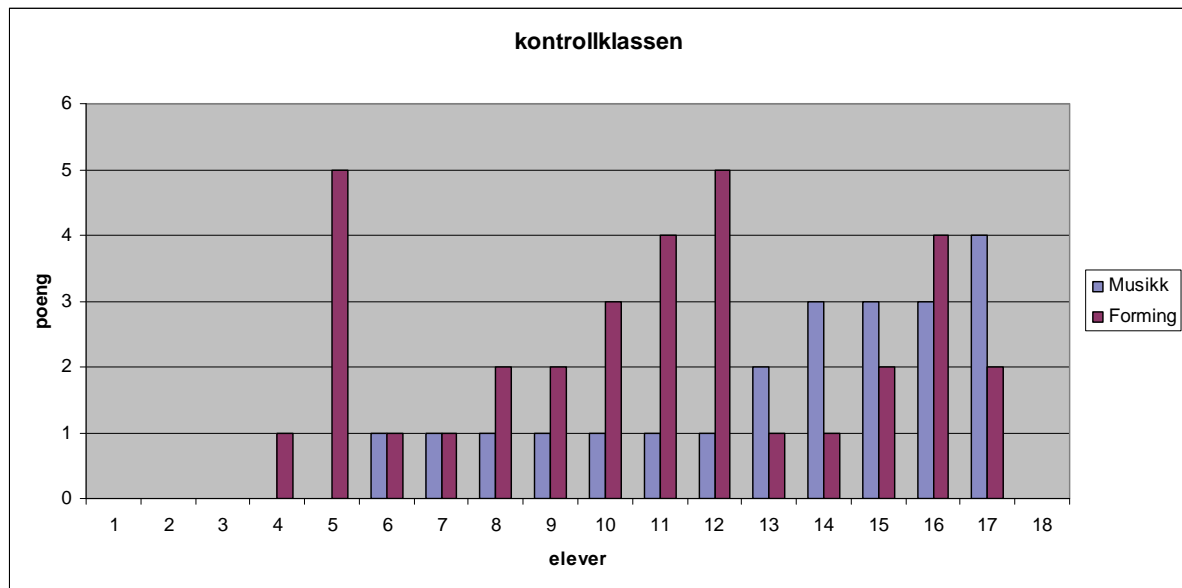
Det er elevene som ikke fikk noen poeng på oppgaven ”musikk” som forbedrer seg mest i begge gruppene. Disse elevene skårer i gjennomsnitt 2 poeng på oppgaven ”forming” i kontrollklassen og 3,1 poeng i forsøksklassen. Blant de middels svake elevene som klarer 1 til 2 poeng på den første prøven er det kontrollklassen som forbedrer seg klart mest, 1,5 poeng mot forsøksklassens 0,5. For de sterkeste elevene er gjennomsnittstallene enda lavere, og her har kontrollklassen negativ utvikling på -1,7 poeng mens forsøksklassen går svakt frem med 0,7 poeng. Det er altså i denne gruppa forskjellen mellom klassene er størst.

Denne gangen har guttene i de to klassene relativt jevn utvikling, gjennomsnittlig avviksskåre for gutter er 1,7 i forsøksklassen og 1,5 i kontrollklassen. Nå er det hos jentene vi finner forskjeller, gjennomsnittlig avviksskåre for jenter i forsøksklassen er noe lavere enn for guttene, 1,1 poeng. Jentene i kontrollklassen forbedrer seg imidlertid et helt poeng mindre enn dette igjen, 0,1 poeng. Dette representerer ikke en utjevning i kontrollklassen. Jentene skårer 1,6 poeng, 0,7 lavere enn guttene på andre prøve, og både gutter og jenter skårer lavere enn guttene (3,2 poeng) og jentene (3,1 poeng) i forsøksklassen.

Også her ser det ut til at det er de i utgangspunktet svakeste elevene som har hatt størst nytte av å få konkret opplæring i hvordan de raskt kan finne frem i en tekst. Det er også verdt å merke seg at de sterkeste elevene i kontrollklassen har en klart negativ utvikling, noe som kan tyde på at i alle fall noen av disse elevene gjorde det godt på den første prøven som et resultat av flaks heller enn dyktighet. De kan for eksempel ha krysset på måfå og slumpet til å treffe rett på mange av oppgavene. Det er like stor sannsynlighet for at elever i forsøksklassen i utgangspunktet har løst oppgaven slik, men når flere gjør det bra på den siste prøven, er det lite sannsynlig at elever som gjorde det bra på den første prøven av hell har hatt like stor flaks på den andre prøven.



Figur 13 – Enkeltelevne i forsøksklassens poengsum på oppgavene "Musikk" og "Forming".



Figur 14 – Enkeltelevene i kontrollklassens poengsummer på oppgavene "Musikk" og "Forming".

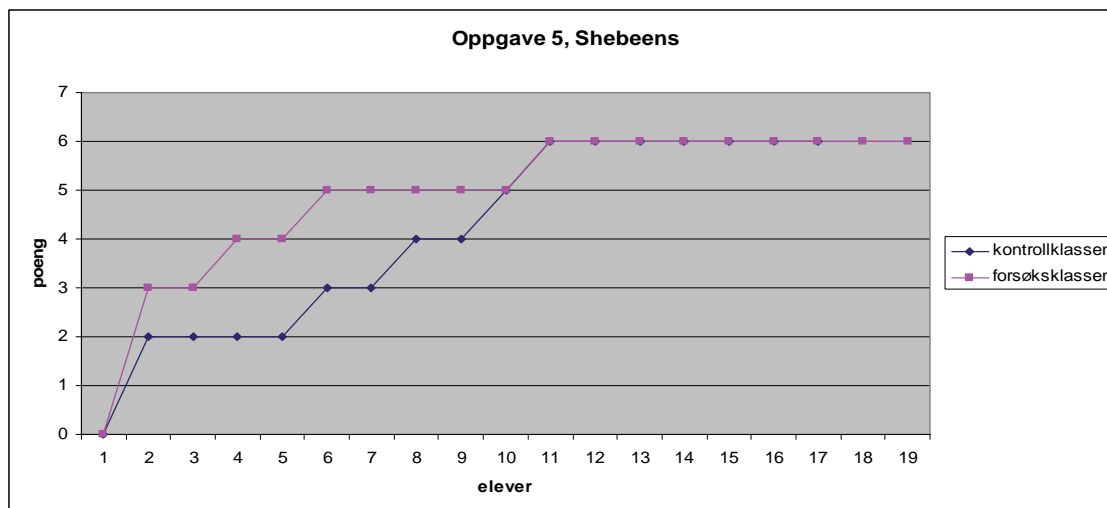
Figur 13 og 14 viser enkeltelevenes skåre på oppgaven "musikk" fra første leseprøve og oppgaven "forming" fra andre. Vi ser at elever i forsøksklassen som får en høy score på den første oppgaven med ett unntak gjør det minst like bra på den andre oppgaven. Fire av de fem beste elevene i kontrollklassen taper poeng fra den første til den andre prøven.

Likevel er det fremdeles tale om å bruke teksten fornuftig og praktisk. Men har noen av forsøkselvene skjønnet mer av teksten sånn at de kan forstå den bedre, leve seg inn i den, bruke den kreativt og dermed lære av den i ordets egentlige forstand?

6.5 Oppgave 5: Shebeen/Romani avkrysningsoppgaver

Oppgave fem skal måle om elevene kan forstå sammenhengene i teksten og oppfatte det helhetsbildet teksten skaper. Nå har elevene bruk for det de har lært både om mikro-, makro-, og superstruktur og om lagring i skjema.

På denne oppgaven skårer forsøksklassen i utgangspunktet 4,9 poeng i gjennomsnitt, mens kontrollklassen skårer 4,1.



Figur 15 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Shebeens", første leseprøve.

Figur 14 viser at forskjellene finnes blant den svakeste halvdel av elevene, disse elevene skårer klart svakere i kontrollklassen enn i forsøksklassen. I den sterkeste halvdel av begge klassene er det mange elever som klarer alle de seks oppgavene.

Dette gir samme problem som på den første oppgaven. Mange av elevene har ikke mulighet til å forbedre resultatene sine. Denne gangen er disse gruppene imidlertid omtrent like store i begge klassene, slik at klassene lettere kan sammenlignes.

Dessuten er det mindre sjanse for å tape poeng ved ren slurv eller fell avkrysning på en oppgave med seks spørsmål enn på en med førti.

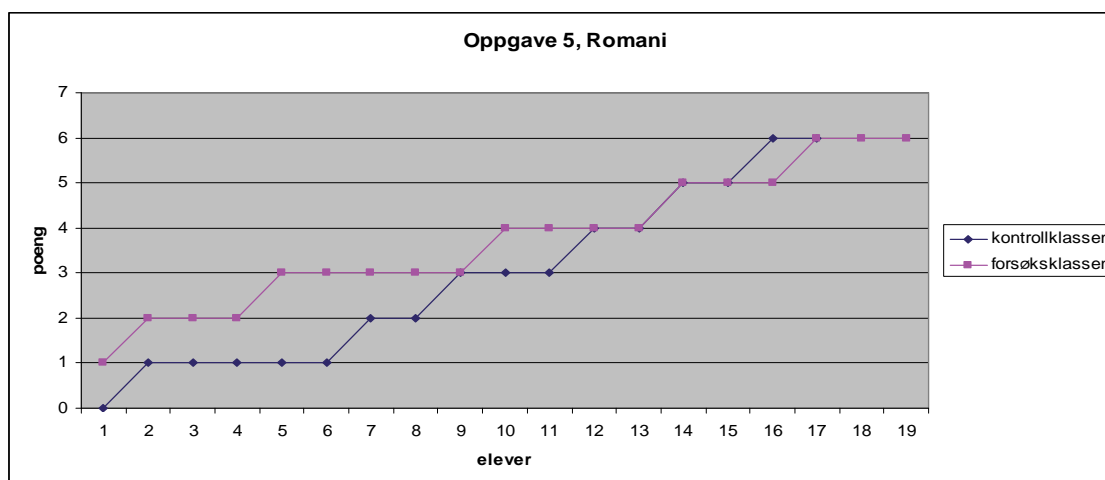
Et halvt år senere skårer forsøksklassen i gjennomsnitt 3,9 poeng på samme type oppgave, mens kontrollklassen skårer 2,8. Ettersom elevene ikke har vist negativ utvikling på de andre oppgavetyper og det heller ikke er andre observasjoner som skulle tilsi at de har blitt svakere lesere, antar jeg at jeg ikke har lyktes i å balansere vanskelighetsgraden på disse to oppgavene.

Tekstene er omlag like lange, drøyt 600 ord, og temaet er begge ganger helt ukjent. Begge omhandler forhold fra 50-tallet, den første teksten handler om livet i Sophiatown i Sør-Afrika, den andre om romaniene som reiste rundt i Norge som skjærfarere. Selv om Sør-Afrika er langt borte og de forholdene som beskrives derfra, shantytowns og ulovlige barer nok i utgangspunktet ligger lenger unna elevenes

erfaringsgrunnlag enn norske bondegårder og bygårder, kan det være at den første teksten føyer seg lettere inn i elevenes eksisterende verdensbilde. De fleste elevene vil ha et verdensskjema med mange knagger for uverdige forhold og urettferdighet i land langt unna, for eksempel i Afrika. Kanskje har elevene langt færre knagger for tilsvarende ting i Norge?

Begge tekstene har mange kompliserte setningsstrukturer med mange og ofte innskutte ledd, og begge tekstene inneholder en del antatt ukjente ord som blir eksplisitt forklart i teksten, så som "shebeen-queen", "skjærfarer" og "Romani". Men i den første teksten er det utelukkende brukt bøyningsformer som ligger nært opp til elevenes talemål, og det er ikke brukt ord jeg vurderte at elevene ville kunne få problemer med å forstå. Ettersom jeg har forsøkt å øke vanskegraden i takt med elevenes forventede utvikling har den siste teksten et noe mer formelt språk (*behandlet*, ikke *behandla*, *slike*, ikke *sånne*). Dessuten har jeg brukt flere litt vanskelige uttrykk som ikke blir direkte forklart, slik som *kultur*, *yrker*, *kysten* og *misjon*. Alle uttrykkene er i vanlig bruk i elevenes skolebøker, og innholdet i dem lar seg dessuten utlede av sammenhengen de står i.

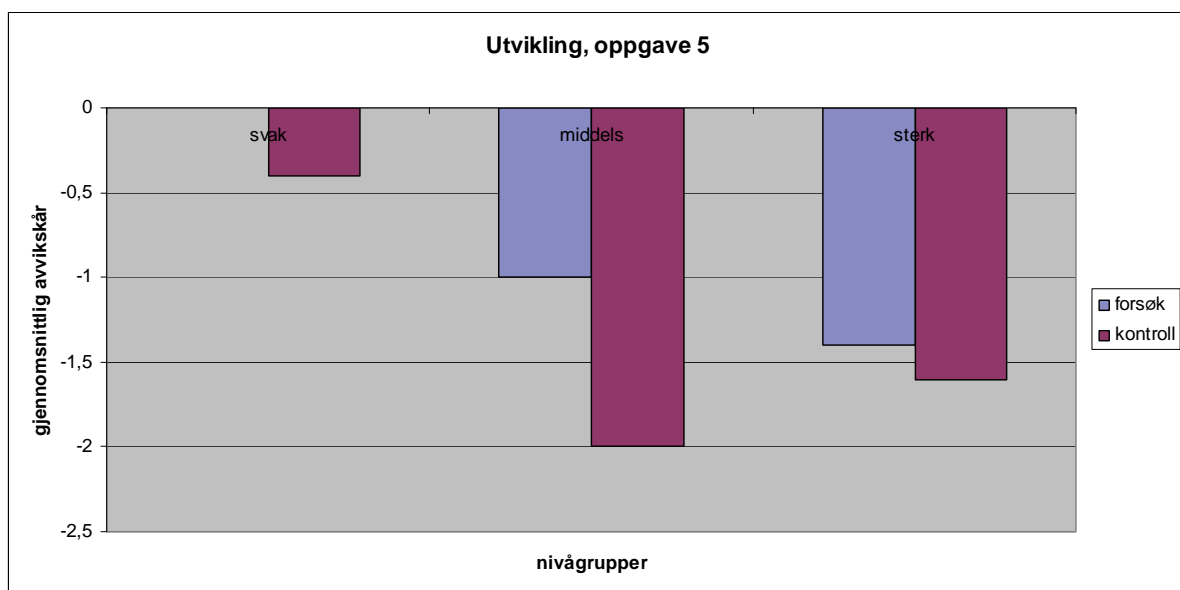
Jeg ser det som sannsynlig at det er kombinasjonen av et noe mer formelle språk og en noe mer kontroversielle tematikk som gjør at alle elevene har mye større problemer med den første teksten enn de har med den andre.



Figur 16 - Enkeltelevnes poengsummer på oppgaven "Romani", andre leseprøve.

Avstanden mellom de to klassenes gjennomsnittsskår har økt litt. Figur 15 viser at avstanden mellom de svakeste elevene er omtrent som før, men at vi må lenger opp på skalaen før de to klassene møter hverandre.

Dette finner vi igjen hvis vi deler vi elevene inn i grupper etter utgangspunkt. Den eneste gruppa som har ikke har negativ poengutvikling er de i utgangspunktet svakeste elevene i forsøksklassen (0-3 p.). De i utgangspunktet middels sterke elevene (4-5 p.) taper poeng i begge klasser, men et helt poeng mer, dobbelt så mye, i kontrollklassen som i forsøksklassen.



Figur 17- Gjennomsnittlig avviksskår på oppgave 5 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

På denne oppgaven er det med andre ord de svakeste elevene i forsøksgruppa som har hatt den beste utviklingen. Det er blant de middels gode elevene vi finner særlige forskjeller mellom klassene, og her har elevene i forsøksklassen best utvikling.

Det er relativt små forskjeller mellom kjønnene i forsøksklassen. I kontrollklassen gjør guttene det i like godt som elevene i forsøksklassen, men jentene skårer 3.1 poeng på den første prøven, 1,6 lavere enn guttene, og holder nøyaktig samme avstand på den andre prøven når de har sunket til 1,5 poeng.

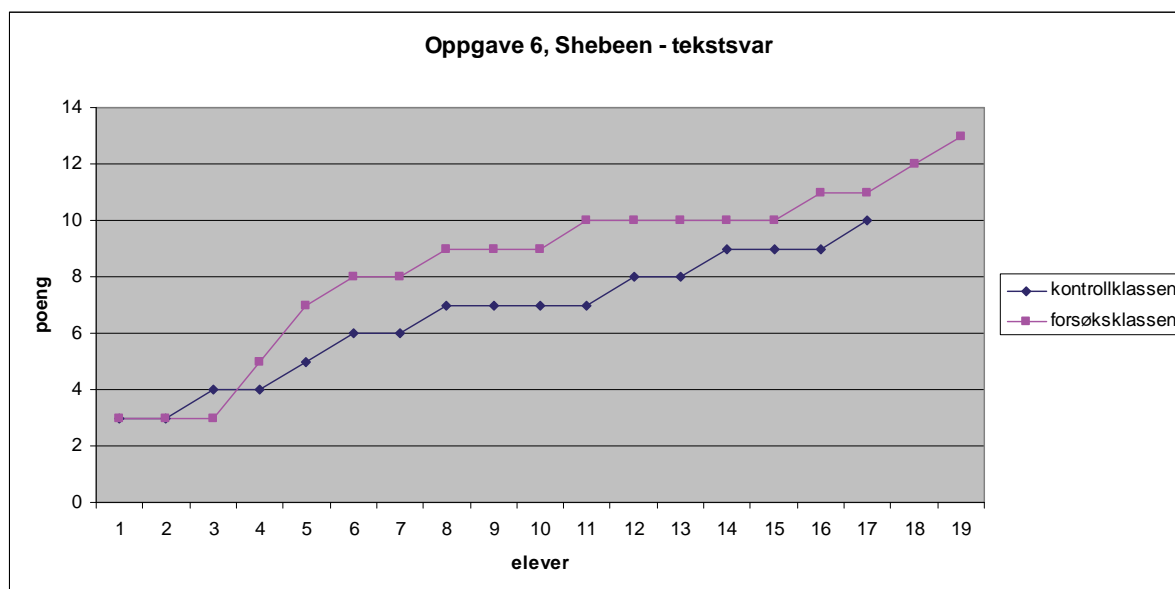
Forskjellen mellom klassene som helhet er svært små. De kan likevel tyde på at forsøksklassen enten har hatt en noe bedre utvikling enn kontrollklassen, eller at forsøksklassen takler de nye utfordringene noe bedre.

Det kan bety at elevene i forsøksklassen i noen grad har klart å automatisere de kognitive prosessene som foregår når skjema aktiveres og utnyttes slik at de lettere enn elevene i kontrollklassen kan integrere opplysningene om urett og overgrep i nær norsk historie.

6.6 Oppgave 6: Shebeen/Romani tekstvaroppgaver

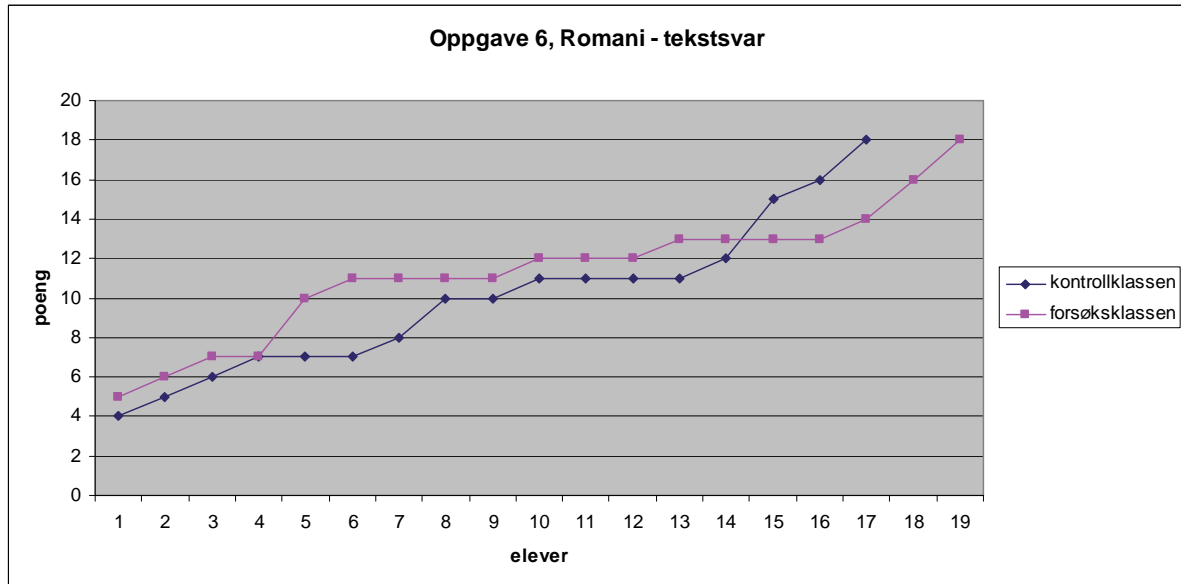
Tekstvaroppgavene til denne teksten måler om elevene kan vurdere og reflektere over teksten. Elevene vil kunne utnytte det de har lært om å ta teksten kreativt, i tillegg til de ferdighetene de hadde bruk for når de skulle løse avkrysningsoppgavene.

Her skårer forsøksklassen på den første prøven 8,5 poeng mens kontrollklassen skårer 6,7.



Figur 18- Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Shebeen, tekstvar", første leseprøve.

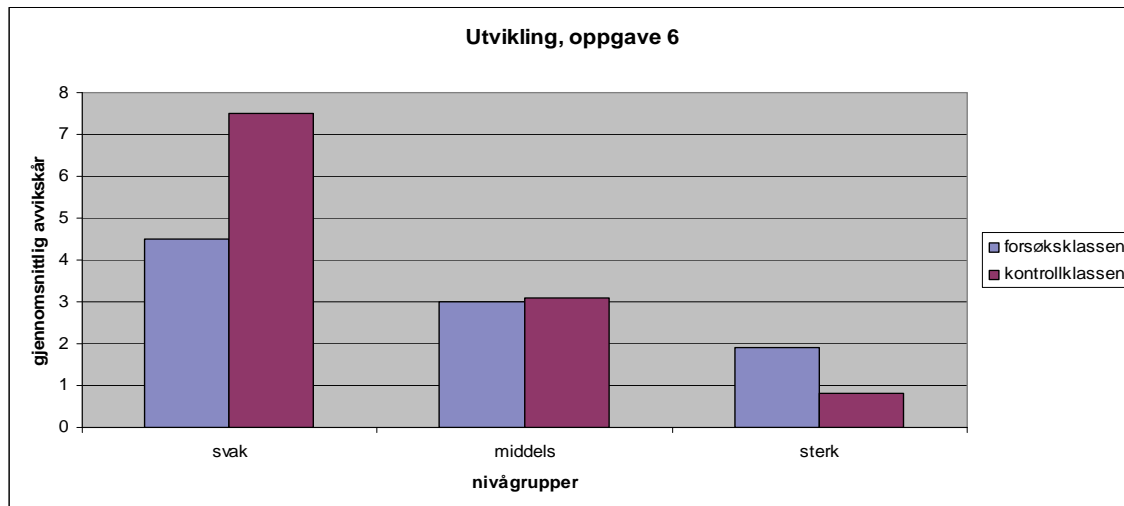
Vi ser at med unntak av blant de svakeste elevene ligger forsøksklassen jevnt over kontrollklassen. Når de samme ferdighetene ble målt et halvt år senere, får forsøksklassen 11,3 poeng i gjennomsnitt mens kontrollklassen får 9,9. Forskjellen mellom klassene har altså minket fra 1,8 til 1,4 poeng.



Figur 19 – Enkeltelevnes poengsummer på oppgaven "Romani, tekstsva", andre leseprøve.

Arbeidet med å lese kreativt, som opplevdes som svært vellykket i klasserommet, ser altså ikke ut til å ha hatt noen effekt på elevenes resultater.

Kurvene har nå endret seg en del i forhold til hverandre, de svakeste elevene i forsøksklassen er sterkere enn de svakeste i kontrollklassen. Når vi sammenligner utviklingen til de elevene som i utgangspunktet var svake ser vi imidlertid at det ikke er slik at disse elevene har forbedret seg mer i forsøksklassen enn i kontrollklassen. Tvert imot er det de svake elevene i kontrollklassen som har størst framgang på denne oppgaven med et gjennomsnitt på hele 7,5 flere poeng enn på den første prøven.

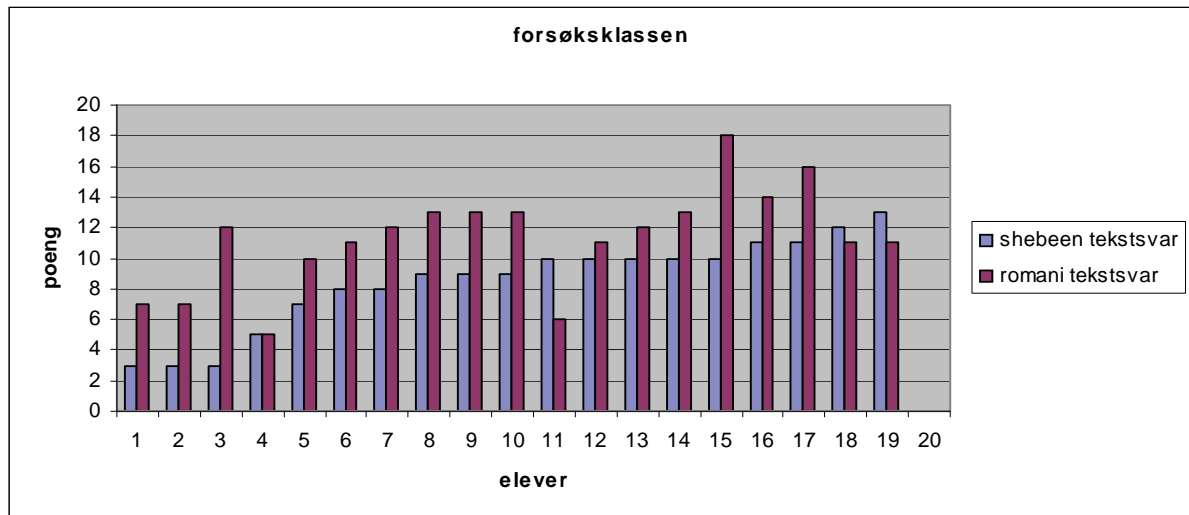


Figur 20 - Gjennomsnittlig avvikskår på oppgave 6 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

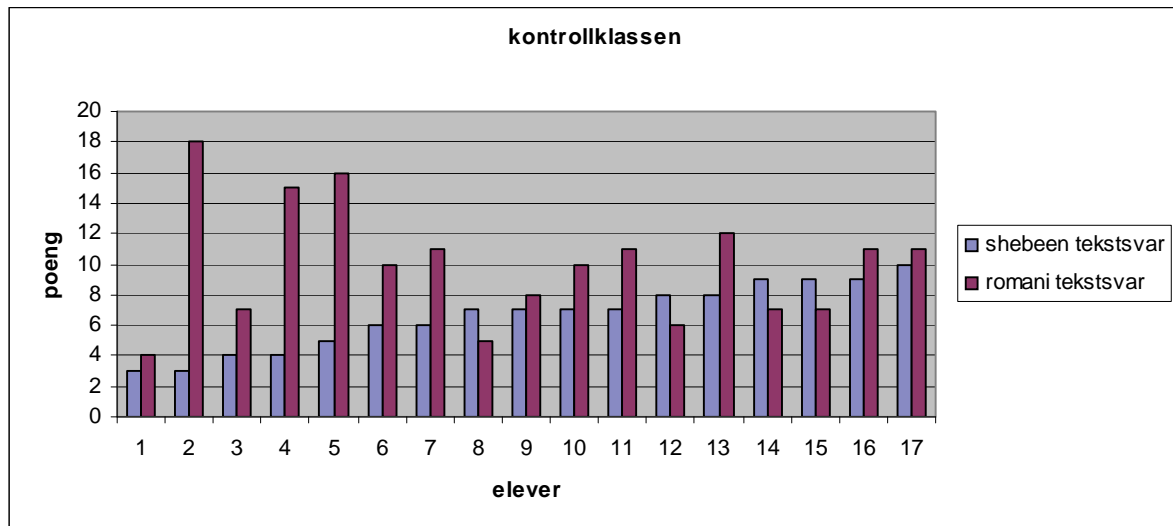
Det ser altså ut til at noen av de i utgangspunktet svakeste elevene i kontrollklassen har hatt en svært god utvikling slik at gjennomsnittet trekkes opp, mens andre ikke har utviklet seg så godt slik at de elevene som på prøve nummer to er de svakeste likevel er svakere enn tilsvarende gruppe i forsøksklassen.

Ser vi nærmere på enkeltelevers utvikling ser vi at denne antagelsen stemmer.

Elevene i begge klasser har utviklet seg fint, og de fleste av dem gjør det bedre på den andre prøven enn den første. De svakeste elevene i kontrollgruppa har imidlertid hatt en bemerkelsesverdig god utvikling. Tre elever i denne gruppa har klart å gi mer enn ti flere relevante svar om "romani" enn om "shebeens".



Figur 21 – Enkeltelevener i forsøksklassens poengsummer på oppgavene "Shebeen, tekstsvar" og "Romani, tekstsvar".



Figur 22 – Enkeltelevener i kontrollklassens poengsummer på oppgavene "Shebeen, tekstsvar" og "Romani, tekstsvar".

Det ser altså ut til at elevene i forsøksklassen har bedre forståelse for hva som skjer i teksten om Skjærfarerne enn elevene i kontrollklassen. Likevel er det elevene i kontrollklassen som lettest kan spinne videre på historien og forestille seg hvordan menneskene hadde det, og hvordan de ville hatt det under andre forutsetninger.

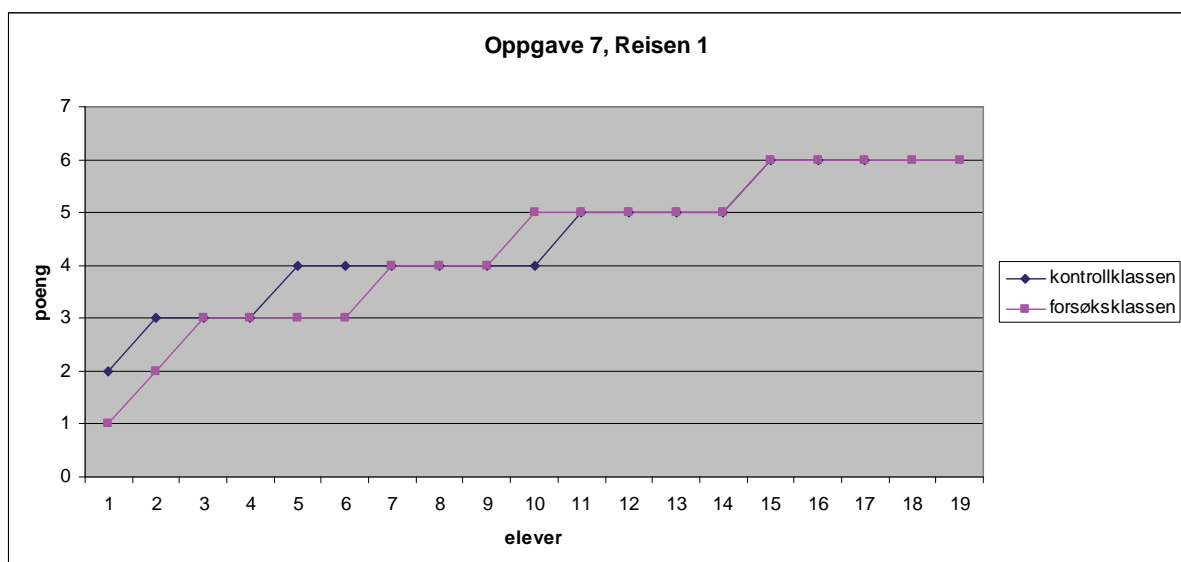
Her tror jeg det er et relevant poeng at det forsøksklassen har forsakert for å få tid til den eksplisitte opplæringen er mengdelesning av skjønnlitteratur. Det kan se ut som om evnen til å leve seg inn i en tekst og spinne videre på en historie øves bedre opp

ved trening enn ved eksplisitt undervising, i alle fall for i utgangspunktet svake elever.

6.7 Oppgave 7: Reisen, avkrysningsoppgaver

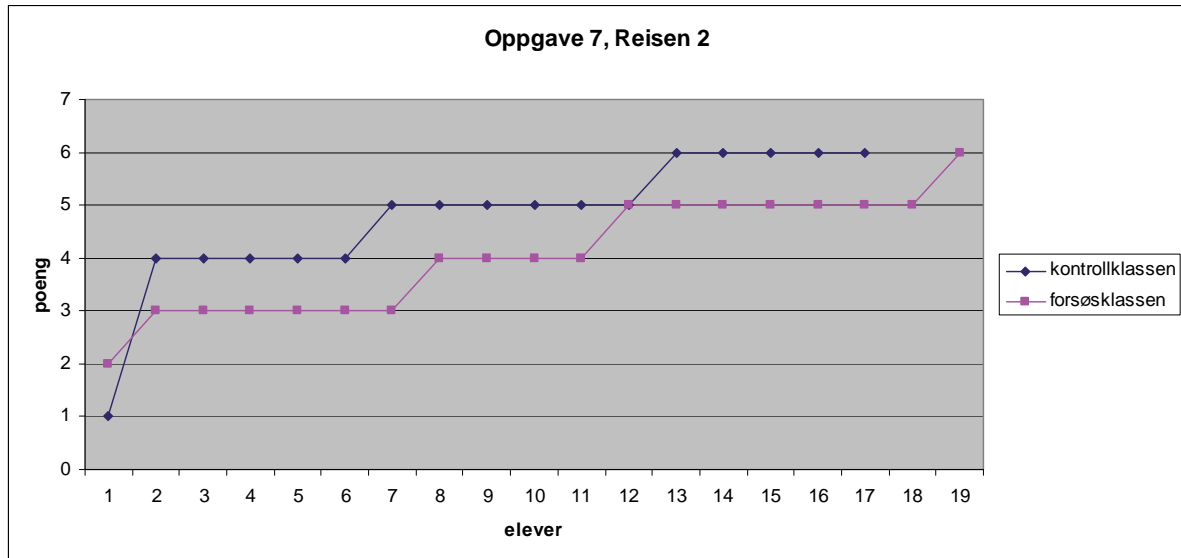
Avkrysningsoppgavene til den siste teksten skal måle om elevene kan lese mellom linjene, forstå og tolke teksten. Oppgavene krever i første rekke at elevene har forstått tekstens implisitte opplysninger. Ingen av svarene er å finne direkte i teksten, men de kommer likevel svært tydelig frem for den som har kunnskaper om den tida og de situasjonene vi møter fra før, slik alle elevene bør ha etter å ha arbeidet svært grundig med temaene vikingtid og oppdagelsesreiser. Dette kan sies å være den mest kritiske oppgaven for forsøksklasseselevne fordi det er den mest skjønnlitterære teksten. Elevene i forsøksklassen har *snakket* masse om å lese skjønnlitteratur, de har lest mange ulike *typer* skjønnlitteratur, men de har lest betraktelig *mindre* skjønnlitteratur enn elevene i kontrollklassen.

På den første prøven skårer elevene i begge klasser 4,3 poeng i gjennomsnitt. Som vi ser av figur 23 følger elevene hverandre rimelig jevnt over hele skalaen.



Figur 23 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Reisen", første leseprøve.

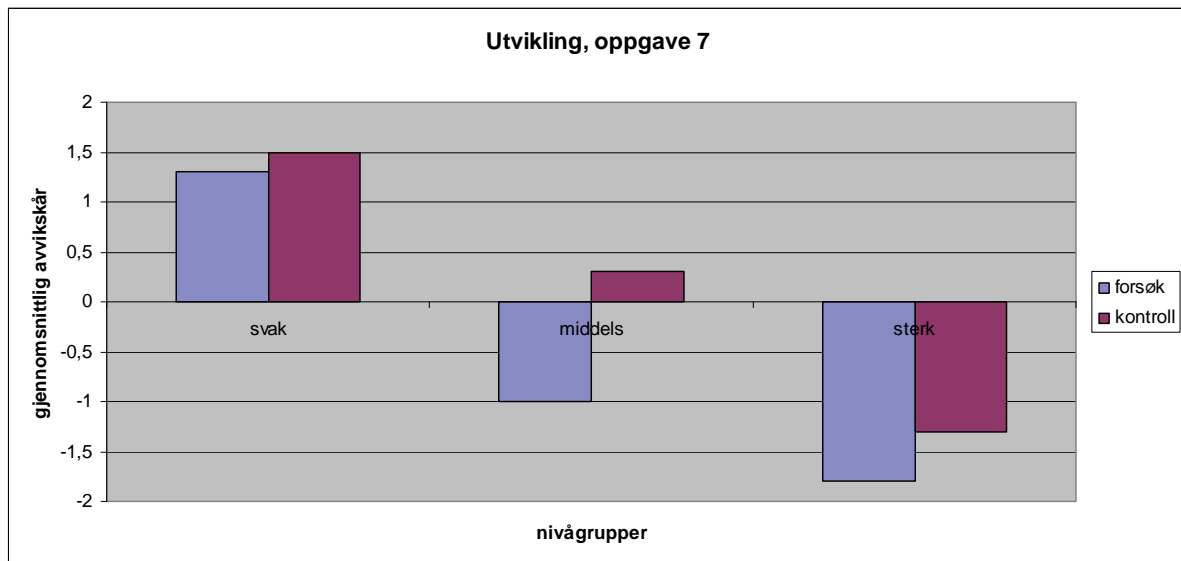
Et halvt år senere skårer forsøksklassen 4,1 poeng i gjennomsnitt, mens kontrollklassen skårer 4,7 poeng. Denne gangen ser det altså ut til at tekstene er bedre balansert i vanskelighetsgrad.



Figur 24 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Reisen", andre leseprøve.

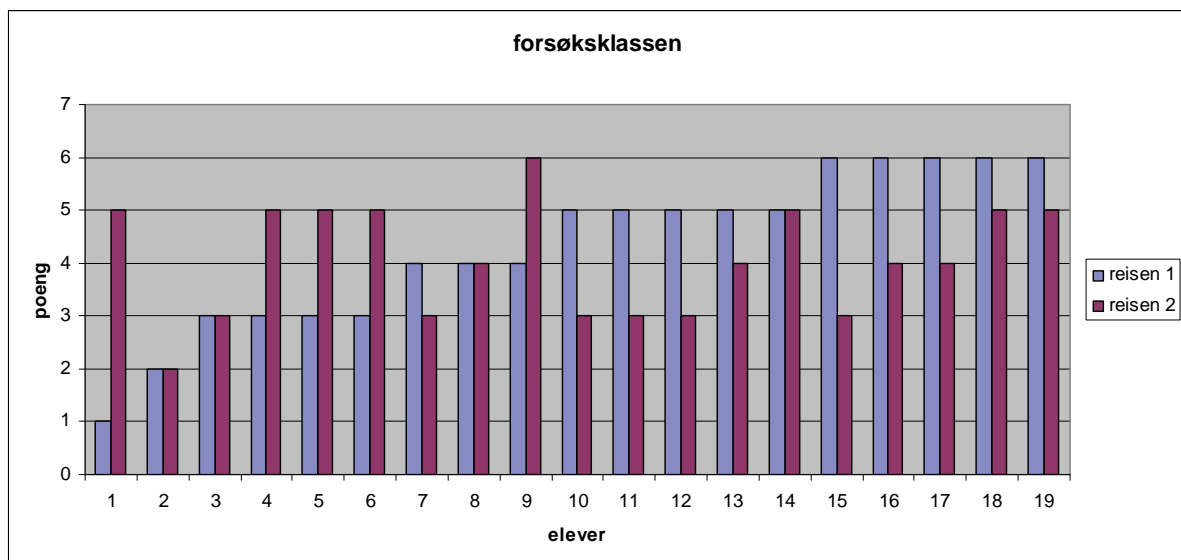
Vi ser av figur 24 at kontrollklassen jevnt over har hevet seg et lite stykke over forsøksklassen. Som på forrige oppgave har kontrollklassen samlet sett hatt en bedre utvikling enn forsøksklassen, men denne gangen ser det i utgangspunktet ut til å skyldes en jevnt bedre utvikling, og ikke noen få elevers resultater.

Sammenligner vi utviklingen til i utgangspunktet svake, middels og sterke elever med hverandre, ser vi ganske riktig at dette går igjen i alle gruppene. Likevel er det blant de i utgangspunktet middels sterke elevene at forskjellen mellom de to klassene er markant. Her har elevene i kontrollklassen positiv og elevene i forsøksklassen negativ utvikling, og forskjellen mellom gjennomsnittene er på 1,3 poeng.

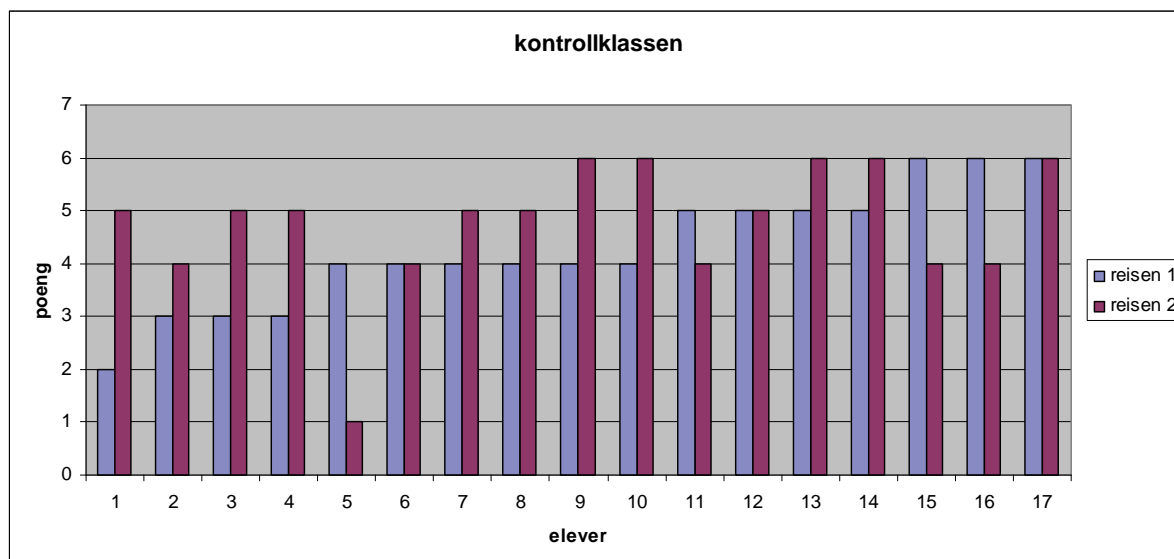


Figur 25 - Gjennomsnittlig avvikskår på oppgave 7 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

Ser vi på enkeltelevens utvikling, er det samme iøynefallende. I forsøksklassen gjør ni av de middels sterke og de sterke elevene det dårligere på den andre prøven enn på den første, mens dette i kontrollklassen bare gjelder tre elever. Ingen av de ti i utgangspunktet sterkeste elevene i forsøksklassen har forbedret resultatet sitt, mens fem av de ti i utgangspunktet beste elevene i kontrollklassen viser positiv utvikling.



Figur 26 – Enkeltelevens poengsummer på oppgavene "Reisen", første leseprøve og "Reisen", andre leseprøve.



Figur 27 – Enkeltelevener i kontrollklassens poengsummer på oppgavene "Reisen", første leseprøve og "Reisen", andre leseprøve.

Det ser altså ut til at kontrollklassen har hatt klart bedre utvikling enn forsøksklassen på alle nivåer på denne oppgaven. Men også her er det kjønnsforskjeller. Guttene i kontrollklassen har en gjennomsnittlig negativ utvikling på 0,3 poeng, altså det samme som gjennomsnittet i forsøksklassen. Det er jentene i kontrollklassen som står for hele den positive utviklingen, idet de har en gjennomsnittlig avveksskåre på 1,1.

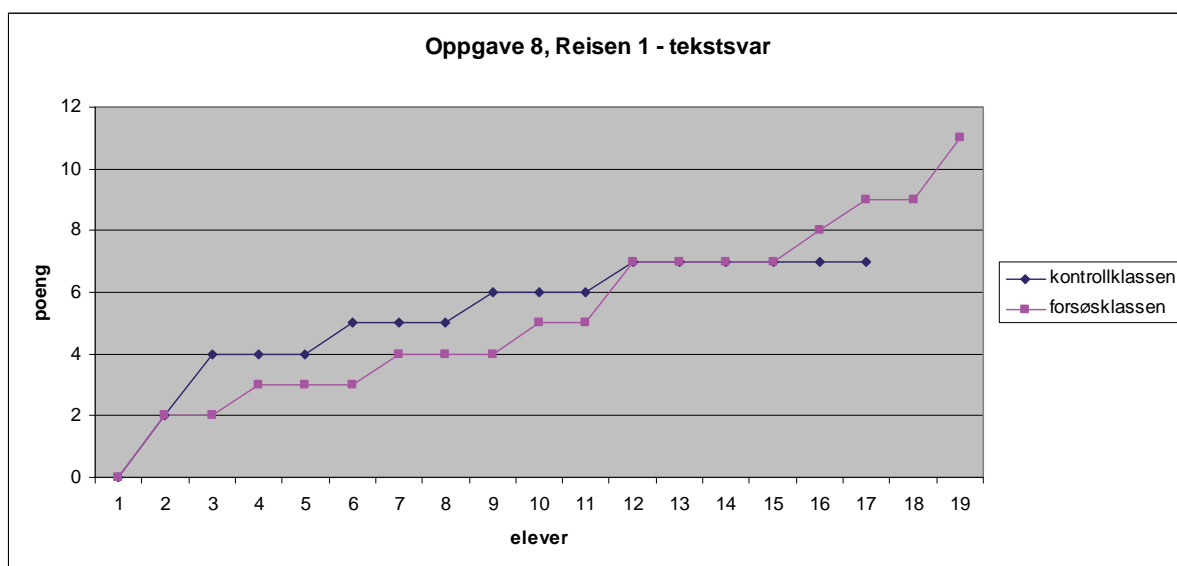
På denne oppgaven har forsøksklassen hatt en jevnt dårligere utvikling enn kontrollklassen. Det er tydelig at særlig de i utgangspunktet middels gode elevene og jentene i kontrollklassen forstår denne teksten bedre enn de samme elevene i forsøksklassen. Igjen ser det ut til at kontrollklassen har hatt godt utbytte av å lese mye skjønnlitteratur, og møte mange tekster der man må lese mellom linjene.

6.8 Oppgave 8: Reisen, tekstvaroppgaver

Den siste oppgaven skal måle om elevene kan fantasere videre rundt teksten og reflekter over innholdet. I tillegg til ferdighetene elevene har fått anledning til å vise at de tar i bruk så langt må de her fylle hullene i teksten. Elevene må med egne ord utvide fortellingen og gjette på aktørenes bakgrunn, beveggrunner og fremtid. Dette er det arbeidet som gikk tyngst i klassen. Elevene slet mye med arbeidet, og mange

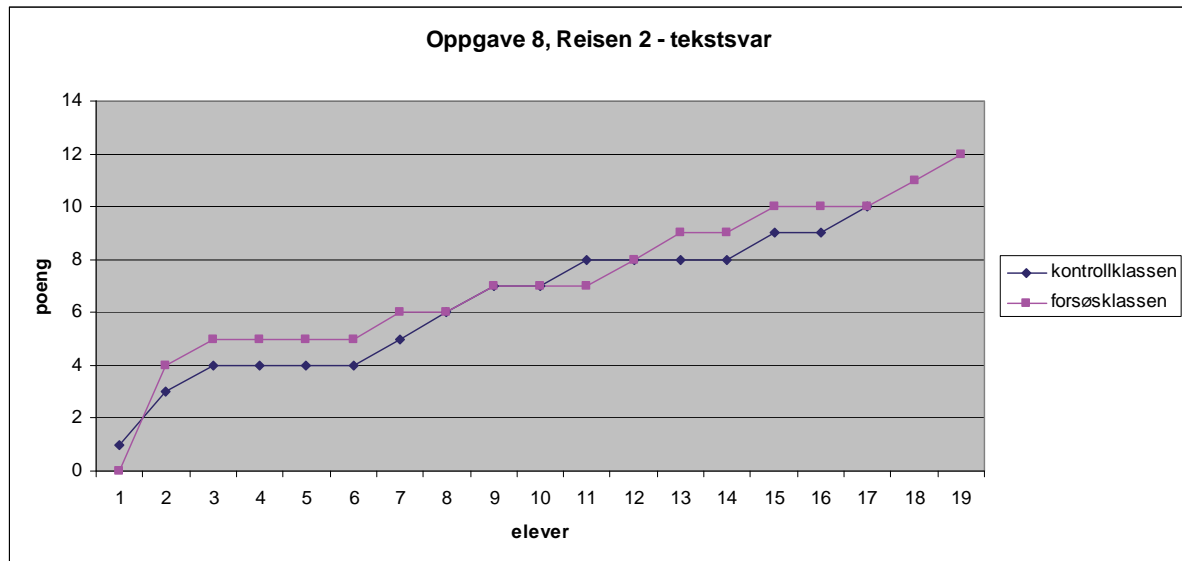
hadde stor motstand. Det var også dette læreren vurderte at elevene hadde fått minst utbytte av.

På den første prøven får elevene i forsøksklassen 5,3 poeng i gjennomsnitt, og elevene i kontrollklassen får 5,2. Grafen under viser imidlertid at det er noen svært sterke elever som trekker forsøksklassens gjennomsnitt mye opp, og at resten av klassen gjør det dårligere enn kontrollklassen.



Figur 28 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Reisen, tekstvar", første leseprøve.

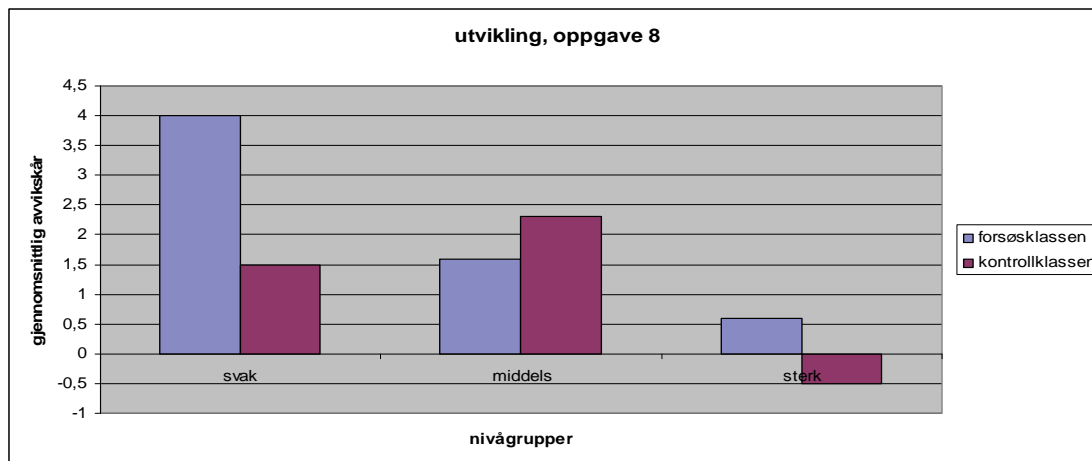
Et halvt år senere får forsøksklassen i gjennomsnitt 7,2 poeng mens kontrollklassen får 6,2.



Figur 29 – Enkeltelevenes poengsummer på oppgaven "Reisen, tekstsvar", andre leseprøve.

Forsøksklassen har altså en bedre utvikling enn kontrollklassen til tross for at det oppgaven krevde av dem var noe de har slitt med å forstå, og som læreren var svært usikker på om de hadde fått noe utbytte av.

Vi ser at forsøksklassen nå ligger noe over kontrollklassen i begge ender av skalaen, mens de middels gode elevene er rimelig jevne. Når vi sammenligner de i utgangspunktet svake (under 4 poeng), middels (4-6 poeng) og sterke (over 6 poeng) elevene med hverandre, ser vi at de svake elevene i forsøksklassen har en svært god utvikling sammenlignet med de tilsvarende elevene i kontrollklassen, mens de sterkeste også gjør det noe bedre. Blant de middels gode elevene er det kontrollklassen som har best utvikling.



Figur 30 - Gjennomsnittlig avviksskår på oppgave 8 fordelt på klasse og nivå på den første prøven.

Også her er det kjønnsforskjeller. Jentene har utviklet seg lite i både forsøks (-0,1) og kontrollklassen (0,1). Guttene i kontrollklassen har en gjennomsnittlig avviksskåre på 2 poeng, men guttene i forsøksklassen har forbedret resultatet sitt med hele 3,5 poeng i gjennomsnitt. I kontrollklassen gir dette en utjevning slik at guttene tar igjen et forsprang jentene hadde. Også i forsøksklassen hadde jentene et lite forsprang på 0,9 poeng. Her går guttene imidlertid kraftig forbi slik at forskjellen mellom de to gruppene blir større enn før, 2,6 poeng.

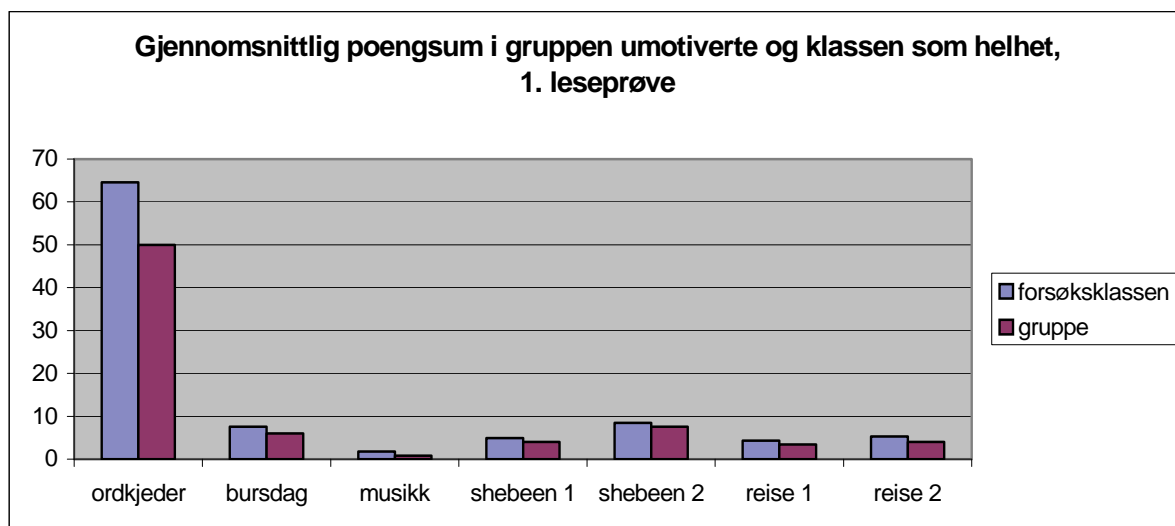
Det ser med andre ord ut til at de svakeste elevene og guttene i forsøksklassen har hatt større utbytte av arbeidet med å fylle hullene i teksten enn det læreren trodde. En nærmere titt på elevenes formuleringer viser at forsøksklassen gir uttrykk for en helt annen trygghet når de svarer. Kontrollklassens elever begynner nesten alltid svarene med "jeg tror...", og bruker uttrykk som "sikkert", "kanskje" "nok" mye. Elevene svarer ganske ofte "vet ikke", eller de hopper over spørsmål. Forsøks elevene gir i mye større grad uttrykk for at de er trygge på å svare på åpne spørsmål uten fasitsvar. Det ser ut til at elevene har forstått at de ikke gjetter, men at de svarer det som er riktig for dem. Dermed skriver de også mer.

Raskt oppsummert ser det ut til at særlig de svakeste elevene i forsøksklassen har hatt en svært god utvikling, mens det i kontrollklassen er de middels gode elevene som har hatt best utbytte. I kontrollklassen gjør guttene det i utgangspunktet bedre enn

jentene på seks av de åtte oppgavene, men jentene tar dem igjen i løpet av forsøksperioden slik at de på den andre prøven gjør det best på fem av oppgavene og har tatt igjen nesten hele guttenes forsprang på enda en oppgave. I forsøksklassen gjør guttene det best på fem av oppgavene på den første prøven, og på fire av oppgavene på den andre prøven. Imidlertid er forskjellene mellom kjønnene gjennomgående større når de går i guttenes favør enn når de går i jentenes. Dette endrer seg lite mellom prøvene.

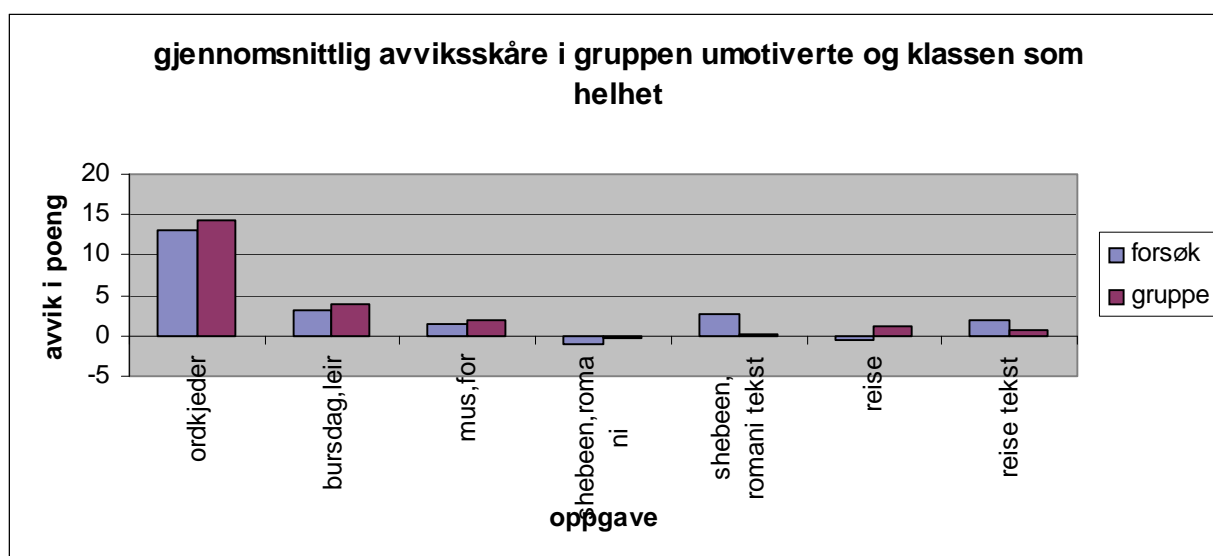
6.9 De umotiverte elevene

I tillegg til å se på resultatene til de to gruppene, ulike kjønn og ulike faglige utgangspunkt, ønsker jeg å se nærmere på resultatene til de klart umotiverte elevene i forsøksklassen. Dette gjelder den tidligere omtalte gruppa av fem elever som midt i undervisningsperioden var leie og ikke ønsket å arbeide mer med lesing, som kjedet seg, og som for det aller meste var fornøyd med sin egen lesekvalitet. Læreren forventet at disse elevene ville få et dårligere utbytte av undervisningen enn andre, fordi innsatsen videre tydelig var et ork for dem. De uttalte dessuten selv at de ikke opplevde å få noe utbytte av opplæringen. Alle disse elevene var blant de svakeste leserne i utgangspunktet, gjennomsnittlig orddelingspoengsum er 50, mot 62,6 i klassen som helhet, og også på samtlige forståelsesprøver ligger snittet for denne lille gruppa under snittet til klassen som helhet.



Figur 31- Gjennomsnittlig poengsum for umotiverte elever i forsøksklassen og forsøksklassen som helhet, første leseprøve.

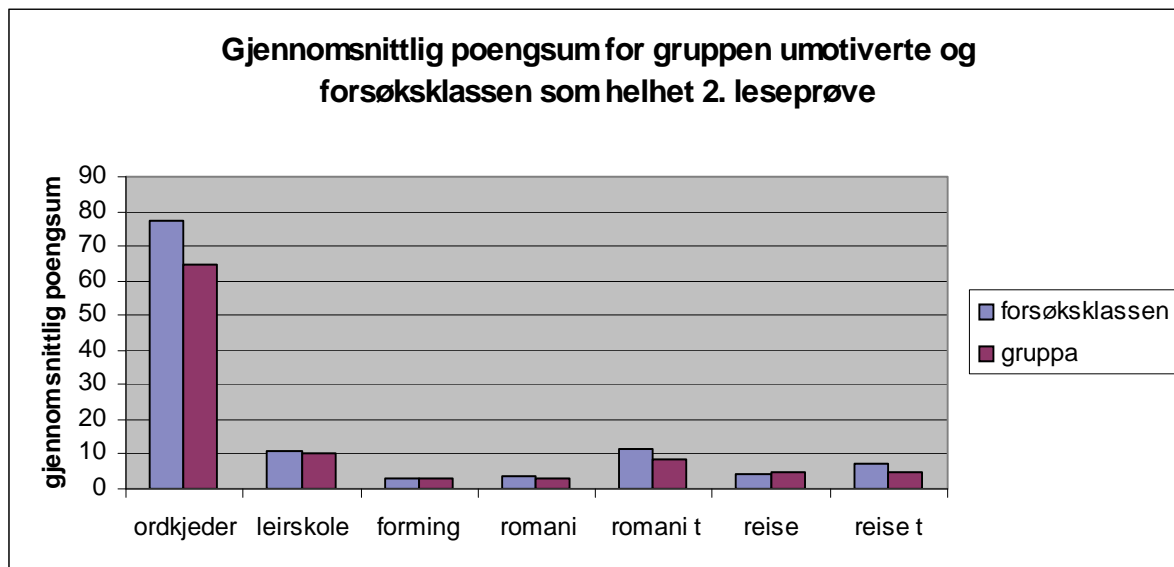
Etter undervisningen viser det seg imidlertid at disse elevene har en like god fremgang som de andre elevene i klassen, noen av dem har sågar forbedret resultatene sine ganske mye.



Figur 32 - Gjennomsnittlig avviksskår for umotiverte elever i forsøksklassen og forsøksklassen som helhet, første leseprøve.

I gjennomsnitt har gruppen gjennomgående forbedret resultatet sitt mer enn klassen som helhet. Dette betyr neppe at det å være umotivert er positivt for utbytte av undervisningen. Går vi tilbake til figurene som sammenligner utvikling til i utgangspunktet svake, middels og sterke elever (fig. 3, 6, 9, 12, 17, 20, 25 og 30) ser

vi at de svake elevene gjennomgående utvikler seg mer enn de i utgangspunktet middels og sterke. Det er sannsynlig at disse elevenes svake utgangspunkt og store forbedringspotensial er årsaken til at de utvikler seg godt. Imidlertid viser det at manglende motivasjon ikke har vært noe direkte hinder for å få utbytte av undervisningen.



Figur 33 - Gjennomsnittlig poengsum for umotiverte elever i forsøksklassen og forsøksklassen som helhet, andre leseprøve.

Etter forsøksperioden har de umotiverte elevene således minsket avstanden til klassen på alle oppgavene - med unntak av de to tekstvaroppgavene. På disse to oppgavene skårer denne gruppa enda lavere enn før i forhold til gjennomsnittet i klassen, til tross for at de har forbedret seg klart på avkrysningsoppgavene til de samme to tekstene.

Dette er ikke i samsvar med de øvrige svake elevene i forsøksklassen, idet gruppa svake utvikler seg mer enn resten av klassen på den første tekstvaroppgaven og svært mye mer på den andre. Det er altså mulig at elevenes svake resultat på denne oppgaven er et resultat av den manglende motivasjonen. Enten ved at elevene har fått lite utbytte av disse delene av undervisningen, ved at de gjør en dårligere innsats enn mulig på prøven, eller ved en kombinasjon av de to.

Dette gjelder de tyngste temaene for undervisning, det å ta teksten kreativt, og det å fylle hullene i teksten. Undervisningen krevde stor innsats fra elevene, og var

dessuten lite preget av konkrete oppgaver som elevene kunne vise at de hadde gjort. I stedet brukte vi mye tid på samtaler i klassen og mellom elevene. Dette betyr at det har vært mulig for elever som ønsker det å snike seg unna deler av arbeidet.

I tillegg er dette de mest krevende oppgavene i prøvesettene. De krever at elevene selv formulerer sine svar, og gir ikke mulighet for å svare uten å tenke seg om slik avkrysningsoppgaver gjør. For elever som er lei av leseopplæring og leseprøver kan det dermed være fristende å la være å svare, eller å gi kortest mulig svar.

Jeg ser det derfor som sannsynlig at disse elevene presterer dårlig på disse oppgavene både fordi de har fått mindre utbytte av undervisningen enn de andre, og fordi de ikke gjør sitt ytterste i prøvesituasjonen.

7. Drøfting av resultatene

Undervisningsopplegget elevene i forsøksklassen gjennomgikk var bygget på teorier om lesere, tekst og kontekst. Som tidligere presisert er opplegget bare en av mange mulige måter å bruke de presenterte teoriene på, og det finnes selvsagt også andre teorier man kan velge å bygge et leseundervisningsopplegg på. Men opplegget, og den relativt uproblematisk gjennomføringen av det, viser at det er mulig å drive eksplisitt leseopplæring også på mellomtrinnet. Undervisningsperioden var riktignok krevende for både elever og lærer, men dette skyldes først og fremst et tidspress som jeg lagde. Jeg hadde tross alt en oppgave å skrive ferdig. Likevel ble opplegget gjennomført innenfor noen av de trangeste rammene i skole-Norge, på en skole med svært lav lærerdekning og svært lite midler pr. elev i forhold til landsgjennomsnittet. Dersom forskningshensynene hadde blitt lagt til side og progresjonen hadde vært langsommere, ville dette lærestoffet ikke ha skilt seg fra alt det andre elevene skal lære med hensyn til gjennomførbarhet.

Om eksplisitt leseopplæring kan gjøre elevene til bedre lesere er det vanskeligere å si noe om på grunnlag av denne undersøkelsen. Utvalgets svært beskjedne størrelse fører ikke bare til at resultatene ikke kan generaliseres, men også til at det vanskelig kan fastslås at jeg har gjort noen funn overhodet. Det er klart at mange andre faktorer kan ha hatt innvirkning på elevenes resultater, og forskjellene som kommer frem mellom gruppene er sjelden veldig store. Likevel er det noen tendenser som er så tydelige og gjennomgående at jeg ser det som sannsynlig at de skyldes de ulike undervisningsoppleggene.

Først og fremst mener jeg å kunne se på hvilke områder undervisningen i forsøksklassen *ikke* var vellykket. Elevene i forsøksklassen ser ikke ut til å ha blitt flinkere til å ta teksten kreativt. Leseprøvene gir ingen grunn til å tro at de lettere enn før kan sette seg inn i de ulike karakterenes sted eller skille enkeltelementer fra hverandre og bruke dem i selvstendig tenking. Heller ikke ser det ut til at elevene i forsøksklassen har blitt flinkere til å utnytte bakgrunnskunnskapene sine for å tolke

en tekst. Dette kan skyldes at undervisningsopplegget på disse punktene ikke var godt nok. Imidlertid er det ikke usannsynlig at disse ferdighetene trenes lettere opp ved mengdetrening enn ved eksplisitt undervisning.

For det første er dette tunge temaer som er vanskelige for læreren å forklare og for elevene å begripe. For det andre er det temaer hvor øvelse er tidkrevende. Det er lett å øve på å finne og fylle huller eller å bruke makrostruktur for å finne frem i en tekst ved å bruke korte tekster, slik at det elevene kan øve mange ganger på relativt kort tid. Men når elevene skal tolke en sammenhengende historie ved hjelp av bakgrunnskunnskapene sine, og når de skal leve seg inn i historien og gjøre den til sin egen slik at de kan manipulere den, da trengs lengre tekster og mer tid. Elevene i forsøksklassen har fått undervisning, men liten mulighet til å øve. Elevene i kontrollklassen har ikke fått eksplisitt undervisning, men rikelig anledning til å øve. Elevene i kontrollklassen kom best ut av det, men det er likevel mulig at det hadde vært aller best om elevene hadde fått *både* eksplisitt undervisning *og* mulighet til bruke det de har lært på større mengder skjønnlitteratur.

På de øvrige forståelsesoppgavene, derimot, ser det ut til at forsøksklassen har hatt bedre utbytte av undervisningen enn kontrollklassen. Forsøksklassen er klart bedre til å finne frem i ulike tekster og identifisere opplysninger i dem, og til å fylle hullene i en skjønnlitterær tekst med eget innhold. Med andre ord ser undervisningen ut til å ha hatt effekt der den er kombinert med gode muligheter for trening.

De svake elevene i forsøksklassen har en bedre utvikling enn den tilsvarende gruppa i kontrollklassen på et flertall av oppgavene, og de svakeste elevene i forsøksklassen er sterkere enn de svakeste elevene i kontrollklassen på seks av de åtte oppgavene. De svakeste elevene i forsøksklassen har gjennomsnittlig hatt en klart bedre utvikling enn de middels gode og sterke klassekameratene sine på samtlige oppgaver. Disse elevene følger resten av klassens mønster, de oppgavene forsøksklassen generelt gjør det godt på, er også de oppgavene der de svakeste har svært god utvikling. Men fordi de svakeste elevenes utvikling er gjennomgående mye bedre enn de øvrige elevenes, blir forskjellene mellom disse elevene og de middels gode mindre enn før. Dette betyr

imidlertid ikke at spredningen i klassen blir mindre, fordi også noen av de i utgangspunktet sterkeste elevene har en svært god utvikling. Lærerens utfordring med å undervise elever med svært forskjellige ferdigheter blir altså ikke mindre, men elevene sprer seg over høyere nivåer enn tidligere, og flere av elevene er samlet i kategorien ”middels”.

I kontrollklassen er det også de svakeste elevene som har den beste utviklingen, men forskjellene mellom gruppa svak og gruppa middels er mindre her. De middels gode elevene har den gjennomsnittlig beste utviklingen i denne klassen på tre av de åtte oppgavene, og bedre utvikling enn de tilsvarende elevene i parallellklassen på fem av oppgavene. På fire av disse oppgavene er forskjellene markante. De sterke elevene har den gjennomsnittlig svakeste utviklingen i begge klassene, men forsøksklassens sterke elever har gjennomsnittlig en bedre utvikling enn den tilsvarende gruppa i kontrollklassen på seks av de åtte oppgavene.

Guttene og jentene i forsøksklassen har relativt jevne utviklingsskårer, men det er gjennomgående større forskjell mellom kjønnene på de oppgavene der guttene utvikler seg bedre enn jentene, enn omvendt. I kontrollklassen er det motsatt, her er det jentene som får de virkelig gode avviksskårene, og her er forskjellene mellom jenter og gutter også større enn i forsøksklassen. Det resulterer i at guttene i kontrollklassen, som gjorde det gjennomsnittlig bedre enn jentene på seks av oppgavene i det første prøvesettet, blir hengende etter og gjør det gjennomsnittlig best på bare tre oppgaver i det siste prøvesettet.

Kort sagt ser det ut til at de middels gode jentene i kontrollklassen har vunnet mye på den undervisningen som har blitt gitt der, mens de svake guttene har vunnet mye på undervisningen som ble gitt i forsøksklassen. De sterkeste elevene har også hatt bedre utbytte i forsøksklassen enn i kontrollklassen.

I debatten om norske elevers skoleresultater er det ofte hevdet at skolen er tilpasset middels flinke jenter fra middelklassen. Funnene i denne undersøkelsen støtter opp under mistanken om at den tradisjonelle lesersosialiseringen egner seg best for

middels sterke og jenter. Derimot ser det ut til at guttene og de sterke elevene har hatt relativt dårlig utbytte av denne undervisningen, og at de svake elevene har hatt dårligere læringsutbytte enn de tilsvarende elevene i forsøksklassen.

Den store bekymringen i norsk skole dreier seg nettopp om resultatene til de svakeste, om leseferdighetene til gutter, og om de sterke elevenes muligheter for videre utvikling. Det er disse elevene tester og undersøkelser stadig viser at skolen ikke i tilstrekkelig grad klarer å gi god nok opplæring, og PISA-undersøkelsen fra 2006 viser at det blir stadig flere svake lesere i Norge (Kjærnsli m.fl 2007). Det ser ut til at disse gruppene profitterer på eksplisitt leseundervisning. I forsøksklassen har de svakeste tatt innpå resten av klassen, guttene har utviklet seg minst like godt som jentene, og de sterke elevene har hatt en bedre utvikling enn den tilsvarende gruppa i kontrollklassen.

Selv om den eksplisitte leseopplæringen som er gitt i dette forsøket ikke har vært noen vidunderkur for klassens leseresultater, mener jeg derfor at forsøket sannsynliggjør at eksplisitt leseopplæring kan være med på å gi norske skoleelever bedre lesekompetanse. Jeg mener også at resultatene til de umotiverte elevene støtter opp under dette. Det ser ut til at manglende motivasjon ikke egentlig er noe hinder for å få utbytte av eksplisitt leseundervisning. Tradisjonell lesersosialisering, derimot, har som hovedstrategi å motivere elevene til å lese på egenhånd, og er naturlig nok avhengige av å skape slik motivasjon for å lykkes. Eksplisitt leseopplæring ser dermed ut til å være et godt tilbud til de elevene som ikke får et så godt utbytte som vi ønsker av tradisjonell lesersosialisering. Dette er også i tråd med resultater fra amerikanske studier av eksplisitt undervisning i leseforståelse og forståelsesstrategier. Rune Andreassen (i Bråten 2007) oppsummerer forsøk med tre typer programmer for eksplisitt forståelsesundervisning og konkluderer med at alle programmene fører til framgang, særlig for svake elever.

Samtidig antyder forsøket at lesersosialisering og mengdetrening har en svært viktig funksjon i leseopplæringen, og at slik opplæring når elever som eksplisitt leseopplæring vanskeligere når og formidler ferdigheter som eksplisitt leseopplæring

vanskeligere formidler. Det ser ut til at det å drømme seg bort i en god bok og å nyte skjønnlitteratur ikke bare er en glede for dem som klarer det, men også er den beste måten å lære noen aspekter av lesekompetanse på. Dermed kan fravær av nytelseslesing i skolen ikke bare være et tap av estetikk og nytelse, men også av viktig ferdighetstrening.

Undervisningsopplegget i dette forsøket var svært omfattende og strakk seg over en relativt kort tidsperiode. Dersom læreren skulle ha fordelt det samme pensumet over alle de tre årene på mellomtrinnet, ville den eksplisitte leseopplæringen kunne bli grundigere, samtidig som den ikke ville fortrenge mengdelesing av skjønnlitteratur. Resultatene i dette forsøket kan tyde på at en slik kombinasjon i større grad enn noen av de to variantene som er forsøkt her vil kunne nå alle elevene og gi god kompetanse i alle lesingens aspekter.

Kildeliste

- Allard, B (2003): Leseutvikling, Cappelen Akademiske Forlag
- Andersen, Reidun O (1999): Å måle språkferdighet. I Hagen og Tenfjord (1999) Andrespråksundervisning – teori og praksis, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Austad, I (2003) Lesing som forståelse, i Austad, I (2003): Mening i tekst, Oslo, Cappelen Forlag
- Baune, T A (1999): Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv, Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag
- Bjorvand, A & Tønnesen, Elise S (2002): Den andre leseopplæringa, utvikling av lesekompetanse hos barn og unge, Universitetsforlaget
- Elvemo, J (2003): Lese og skrivevansker, teori, diagnose og metoder, Fagbokforlaget
- Dysthe, O (2003): Kap. 3: Teoriforankring. En sosial-interaktiv og dialogisk læringsmodell, i Kopisamling for NDID 4020 del B, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UIO, 2003
- Heath, Shirley B (1988): Ch. 1.3: What No Bedtime Story Means: Narrative Skills At Home And School, i Kopisamling for NDID 4020 del B, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UIO, 2003.
- Hekneby, G (2003): Skrive - lese - skrive: begynneropplæringen i norsk: lese- og skriveopplæring med skriftforming, Universitetsforlaget
- Hertzberg, F (1995): Norsk grammatikkdebatt i historisk lys, Oslo: Novus Forlag
- Høien, T (2002): Forord. I Oftedal, Marit P (2002): Kartlegging av leseferdighet Idehefte 7. klasse, Læringssenteret
- Høien, T (2003) Avkodingsstrategier og leseutvikling. I Austad, I (2003): Mening i tekst, Oslo, Cappelen Forlag
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet: L97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. <http://www.udir.no/L97/L97/index.html>
- Kjærnsli, M m.fl. (2007): Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_for_tunge_loft.pdf utskriftsdato 25.april 2008.
- Klafki, W (1959): Kategorial dannelse. I Dahle, L. (1999) Skolens undervisning og barnets utvikling, Gjøvik: Gyldendal forlag.

- Lie, S. m.fl.(2005): Nasjonale prøver på ny prøve, Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005,
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale%20prøver/nasjonale_prover_pa_ny_prove_rapport_ILS.pdf utskriftsato utskriftsdato 7. desember 2006
- Robson, C (2002): Real World Research, Oxford: Blackwell Publishing.
- Skaftun, A. m.fl (2006): Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing, Norsk Pedagogisk Tidsskrift
- Tyler, Ralph W (1942): Grunnprinsipper for læreplan og undervisning, i Dahle, L. (1999) Skolens undervisning og barnets utvikling, Gjøvik: Gyldendal forlag.
- Utdanningsdepartementet: Kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098 utskriftsdato 25. mars 2008
- Utdannings- og forskningsdepartementet: Kultur for læring.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/regpub/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> utskriftsdato 25. mars 2008
- Utdannings- og forskningsdepartementet: Læreplanen i norsk, kunnskapsmålene.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5, utskriftsdato 7. desember 2006
- Vygotsky, L (1978) Internalisering av høyere psykologiske funksjoner, i Dahle, L (1999) Skolens undervisning og barnets utvikling, Gjøvik: Gyldendal forlag.

LESEPRØVE

7. KLASSE

SEPTEMBER 2006

NAVN _____

KLASSE _____

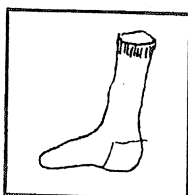
Se på bildet — sett kryss på det rette ordet!

A



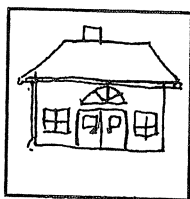
der	rød	dør	mør
-----	-----	-----	-----

B



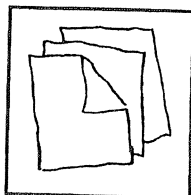
trøste	lempe	strøm	strømpe
--------	-------	-------	---------

1



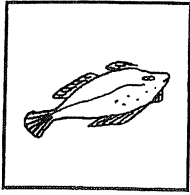
hus	les	brus	hos
-----	-----	------	-----

2



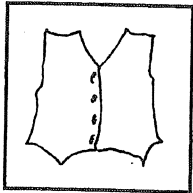
ark	arm	mark	rak
-----	-----	------	-----

3



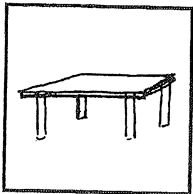
disk	fisk	fiks	fint
------	------	------	------

4



veks	test	prest	vest
------	------	-------	------

5



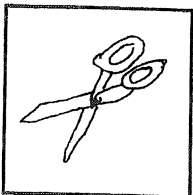
jord	bort	drog	bord
------	------	------	------

6



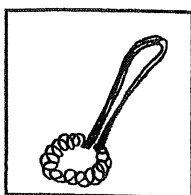
svep	vest	veps	kreps
------	------	------	-------

7



kast	salt	laks	saks
------	------	------	------

8



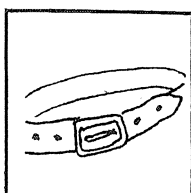
risp

vips

visp

vits

9



dette

velte

beste

belte

10



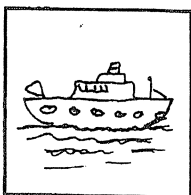
bildør

blide

kilde

bilde

11



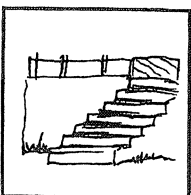
ferie

ferje

herje

farge

12



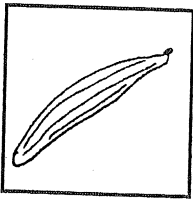
trapp

krapp

trang

drap

13



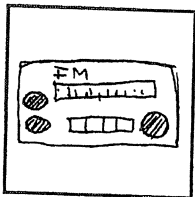
agurk

skurk

argus

agere

14



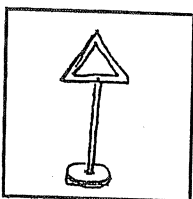
rotor

radio

radar

trio

15



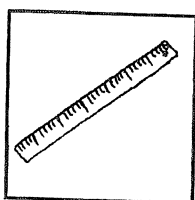
skilt

skift

mildt

sikt

16



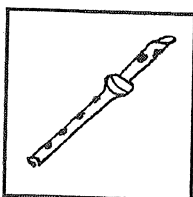
ingen

linjal

linje

ideal

17



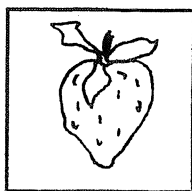
løfte

brøyte

fløyte

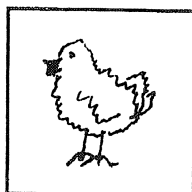
flykte

18



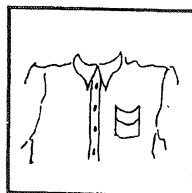
jordbær	jorder	rorbu	regnvær
---------	--------	-------	---------

19



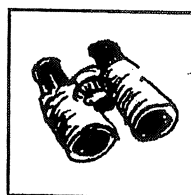
lykkelig	tulling	kylling	kysten
----------	---------	---------	--------

20



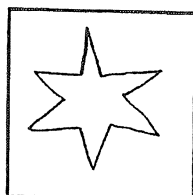
sjofelt	skjorte	skjære	vorte
---------	---------	--------	-------

21



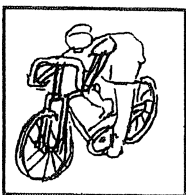
kikket	kufte	kikkert	sikkert
--------	-------	---------	---------

22



stjele	stjerne	tjeneste	gjerne
--------	---------	----------	--------

23



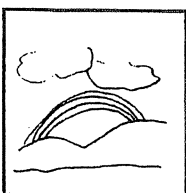
nudist

sykdom

syklist

liksom

24



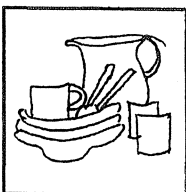
spyflue

regntøy

rognebær

regnbue

25



reprise

versere

servise

servitør

26



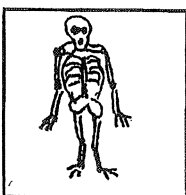
brunlig

brudepar

inventar

debuterer

27



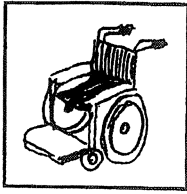
skjelve

sjelden

parkett

skjelett

28



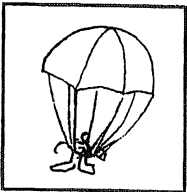
vepsebol

rullestein

lurest

rullestol

29



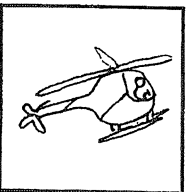
fallskjerm

lampeskjerm

fallgruve

tannkrem

30



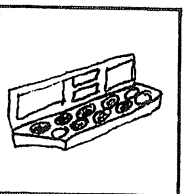
helligdag

helikopter

adapter

helsekorpset

31



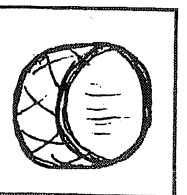
julegardin

malerskrin

malerkost

armkroken

32



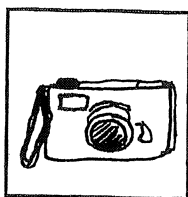
stortromme

roterommet

stortrafikk

bukselomme

33



fotograf

bestekamerat

fotoapparat

filmrapport

34



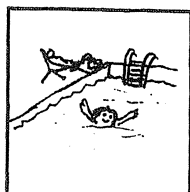
potteplante

potetsekken

parktante

potteskår

35



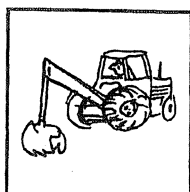
badedrakt

badebasseng

turterreng

blomsterbed

36



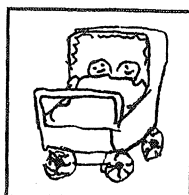
mandarin

gravlaks

vrangmaske

gravemaskin

37



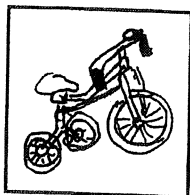
tvilstilfelle

villstyring

tvillingvogn

fiskerogn

38



treningsutstyr

dypvannsdykker

julestjerne

trehjulssykkkel

39



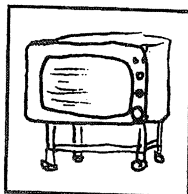
indianerkvinne

indianertelt

barndomsminne

vindusvisker

40



middagsmat

fyrstepar

fjernsynsapparat

fjernsynsserie

STOPP!

Ordkjeder

Del kjedene inn i ord.

Smilevennsmykkeliggerserkjøphjulertkomfinnsvirke

Svømmergratisvoksnedøratomfikksattpianosofa

Meldingråttferdigsikkervirkeligellevehuskebarnehagelåse

Fantasiskorottelærersakligslalomspringefleskartigspikke

Kjørebondébøkersærlighandelkanskjeikkehvordanepke

Grisbusshårspytterfinnnergitarvinduhopperglassasfalttegne

Melkstuenervelarvejorddansegardinsakligsinnaflagre

Stykkenyepinnerknappsokkhagertåfarligblåtrettenbein

Gråteteppeelefantgniklikkesnufsmalerennefiskeprøvemer

Hveteskjemafettbalsamkrakkfangepåskentrøttingenhvor

Harestakkkarskrypeåpnesjampotusengamlehelåpentuke

Jegdamestripeforskerbygningmodentimodigkjærligstor

Pysjamasmannhenderskoleintervjuhyggeligkontakt penger

Vikingkantarellbærutvidetrengesknivneseknappkurv

Merkeligsakeksempelklasseresultatholdningstartermamma

Les teksten og svar på spørsmålene underveis:

Jeg heter Kari Helene og er snart tretten år. Broren min er snart fjorten, han heter Karsten. Han er født nøyaktig et år før meg, så vi har bursdag på samme dag. Det er ikke spesielt morsomt, for det er ikke plass til to bursdagsselskaper hjemme hos oss samtidig! Derfor har pappa bestemt at vi får feire bursdag hjemme annet hvert år, mens den andre har bursdagsselskap hos bestemor. Bestemor bor rett nedi veien, så det er ganske greit, men da vi var små ville vi helst være hjemme likevel.

Hvorfor syns ikke Kari Helene det er morsomt å ha bursdag på samme dag som broren?

- ☐ Fordi de må dele gaver
- ☐ Fordi broren blir eldre enn henne
- ☐ Fordi det ikke er plass til to bursdagsselskaper hjemme hos dem

Hvor ville Kari Helene helst feire bursdag da hun var liten?

- ☐ Hjemme
- ☐ Hos bestemor
- ☐ På Mc Donalds

Hva gjør Karsten når Kari Helene feirer bursdag hos bestemor?

- ☐ Kommer i selskapet til Kari Helene
- ☐ Feirer bursdag på Megazone
- ☐ Feirer bursdag hjemme

Nå, derimot, vil vi helst slippe å være hjemme. I år vil Karsten helst feire bursdagen sin på Megazone, og jeg vil ha paintball-fest. Megazone er et digert, mørkt rom der man kan skyte på hverandre med laserpistoler, nesten som et levende dataspill. Karsten elsker dataspill. Jeg har bare vært på Megazone en gang fordi jeg syns det var kjempekjedelig. Men paintball-fest i skogen, det hadde en jente i klassen på sin bursdag og det var det morsomste jeg har vært med på. Vi hadde på oss kjeledresser og hetter og var to lag, også hadde vi pistoler med malingskuler i. Den som ble truffet måtte være død i to minutter, og det var om å gjøre å ta land fra det andre laget. Vi var ikke så flinke til å sikte, så det ble blå og røde malingsflekker på alle trærne.

Hvorfor har Kari Helene bare vært på bursdagsfest en gang?

- ☐ Fordi hun ikke har blitt invitert flere ganger
- ☐ Fordi hun syns det var kjedelig
- ☐ Fordi hun heller vil på paintball-fest

Når var Kari Helene på Paintball-fest?

- ☐ På bursdagsfesten sin
- ☐ På bursdagsfesten til en klassevenninne
- ☐ På bursdagsfesten til bestevenninnen sin

Hvorfor ble det malingsflekker på trærne på paintballfesten?

- ☐ Fordi trærne ble brukt som blink
- ☐ Fordi fargene på trærne viste hvilket lag som hadde tatt landet
- ☐ Fordi Kari Helene og vennene hennes ikke var noe flinke til å sikte

Men pappa sier at jeg ikke får ha noen paintball-fest, for det er kjempedyrt, og Karsten får ikke dra på Megazone, for det er dyrt det også. Det er Karsten sin tur til å være hjemme, og pappa har sagt at han skal få være hjemme alene. Pappa kan være med på mitt selskap hos bestemor imens. Det er rart å tenke på at for bare et år siden hadde jeg blitt kjempeglad for om pappa hadde blitt med på mitt selskap enda jeg skulle være hos bestemor, for nå er jeg ikke noe glad for det. Jeg er bare misunnelig på Karsten som får ha selskap alene. Han skal ha bad-taste party og alle skal kle seg så stygt de kan. Bestevennen til Karsten skal lage bar og blande saft og brus og konditorfarge og en i klassen hans skal være DJ og spille musikk. Da skal de sikkert danse.

Hvorfor får ikke Kari Helene ha paintball-fest?

- ☐ Fordi det er dyrt
- ☐ Fordi det er farlig
- ☐ Fordi det skader trærne

Hvorfor er Kari Helene misunnelig på Karsten?

- ☐ Fordi han har en DJ
- ☐ Fordi han skal ha bad-taste party
- ☐ Fordi han skal ha fest uten voksne

Hvem skal være DJ på Karsten sin fest?

- ☐ Han selv
- ☐ En klassekamerat
- ☐ Bestevennen hans

Det blir ikke noe dansing i min fest, for det går jo ikke an å danse når både bestemor og pappa er der! Det er kjempeteit, for jeg liker å danse. Dessuten har jeg invitert en jeg gjerne vil danse med. Men det kan jeg jo ikke si til pappa. Jeg har ikke sagt det til Synne engang, enda hun er den aller beste vennen min i hele verden. Ikke fordi at jeg tror at hun ville le eller erte eller noe, men fordi jeg syns det er så flaut at jeg kommer til å bli helt sprutrød i ansiktet. Jeg hater å rødme. Dessuten er det ikke noe vits i å si det, for det kommer ikke til å skje noe uansett. Kanskje vi kunne danse hvis jeg hadde hatt bursdagsfest alene, men det hadde aldri i livet skjedd noe mer.

Hvorfor blir det ikke noe dansing på Kari Helene sin fest?

- ☐ Fordi faren og bestemoren er der
- ☐ Fordi Kari Helene ikke liker å danse
- ☐ Fordi de ikke har noen DJ

Hvem er Synne?

- ☐ Bestevenninnen til Kari Helene
- ☐ Søsteren til Kari Helene
- ☐ Naboen til Kari Helene

Hvorfor vil ikke Kari Helene fortelle Synne at det er noen hun gjerne vil danse med?

- ☐ Fordi Synne kommer til å erte henne
- ☐ Fordi Kari Helene kommer til å rødme
- ☐ Fordi Synne kommer til å sladre

Og akkurat det hadde ikke Synne skjønt, for hun tror at alt i hele verden handler om å være pen. Så fordi jeg er ganske pen tror hun at jeg kan få hvem som helst som kjæreste. Men det er ikke sant, det er mange som er mer opptatt av å ha en kjæreste som bryr seg om de samme tingene som seg selv eller som er flink til noe. Den jeg har lyst til å danse med er mest opptatt av sånne ting. Og jeg er ikke spesielt flink til noen ting, og vi er ikke interessert i det samme, heller. Men jeg er visst mest opptatt av om jeg liker folk, jeg, uansett hva de er flinke til eller hva de liker å gjøre. Heldigvis er jeg ikke sånn kjempeopptatt av kjærester i det hele tatt. Ikke sånn som Synne, hun er alltid fryktelig kjempeforelska i noen. Så selv om jeg syns det er dumt at jeg ikke får danse på bursdagen min tror jeg det kan bli en hyggelig fest likevel.

Hvorfor tror Synne at Kari Helene kan få hvem som helst som kjæreste?

- ☐ Fordi hun er fryktelig flink på skolen
- ☐ Fordi hun er veldig snill
- ☐ Fordi hun er ganske pen

Hva er Kari Helene mest opptatt av når hun ser etter en kjæreste?

- ☐ At de liker det samme som henne
- ☐ At de liker henne
- ☐ At hun liker dem

Hvordan tror Kari Helene at bursdagsfesten hennes kommer til å bli?

- ☐ Morsom
- ☐ Hyggelig
- ☐ Kjedelig

UVANLIGE INSTRUMENTER

SAG

En sag kan brukes til mer enn å sage med. Man kan også spille på den. Sagen er faktisk et riktig spennende instrument. I tidligere tider ble musikk fremført på sag brukt til dans blant sagbruksarbeidere, og i vår tid opplever sagspillere en renessanse.

Teknikker

Man kan spille på sag med trommestikke eller med fiolinbue. Bruker man trommestikke blir sagen et klangrikt og spennende slaginstrument, mens bruk av bue gir en mektig men klagende effekt. Uansett valg av teknikk har en middels stor sag svært kraftig lydstyrke.

Sittestilling

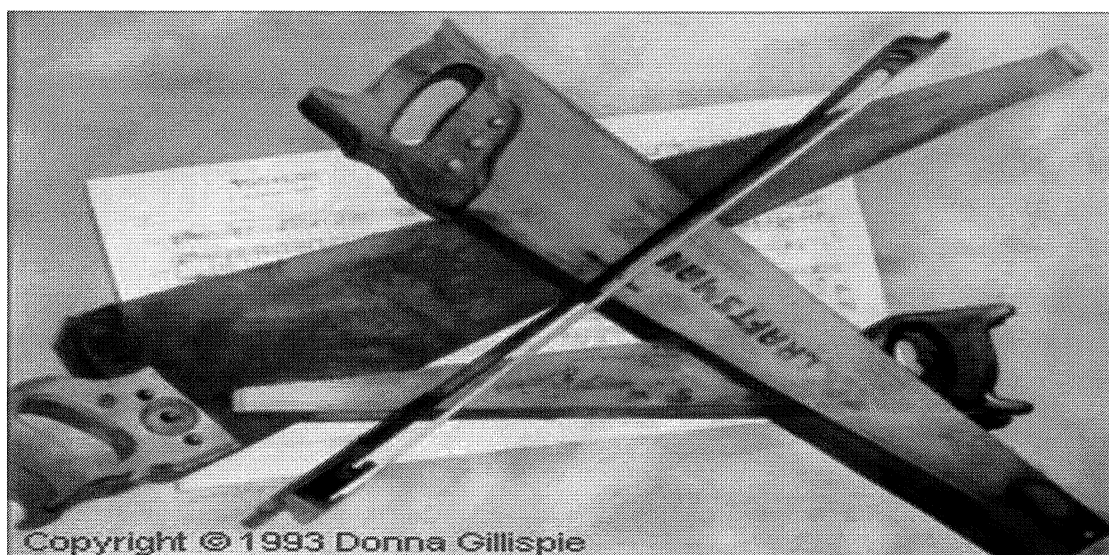
Når man spiller på sag, holder man håndtaket mellom knærne. Man holder spissen på sagen i den ene hånden, og trommestikken eller buen i den andre. Det er viktig å ha riktig sittehøyde slik at man unngår belastningsskader. Ryggen bør være rett og man bør unngå å heve skuldrene fordi man blir lettere sliten av det.

Tonehøyde

Man endrer tonen fra sagen ved å bøye enden nedover mot gulvet. Jo mer bøyd sagen er, jo høyere tone gir den fra seg. Den mørkeste tonen får man når sagen er helt rett. De høyeste tonene bør man være forsiktig med, særlig ved bruk av bue fordi de lett kan føre til hørselsskader.

Bruksområder

I dag spiller folk som oftest på sag fordi det er rart og uvanlig. Instrumentet brukes i liten grad i vanlig musikk, Vi har de senere årene sett flere artistgrupper som har kommet langt nettopp ved å gjøre svært uvanlige ting og det er ikke umulig at vi snart vil se våre første rockestjerner som spiller på sag.



Copyright © 1993 Donna Gillispie

Svar på spørsmålene:

1. Hvor er denne teksten hentet fra?

- ☐ En avis
- ☐ En bok om verktøy
- ☐ En bok om instrumenter

2. Hvordan kan man spille på sag?

- ☐ Med hammer
- ☐ Med trommestikker
- ☐ Med trommestikker eller fiolinbue

3. Hvordan holder man saken når man spiller på den?

- ☐ Med håndtaket i høyre hånd
- ☐ Med håndtaket mellom knærne
- ☐ Med håndtaket i venstre hånd

4. Kan man forandre tonen når man spiller på sag?

- ☐ Ja, ved å bøye saken
- ☐ Nei
- ☐ Ja, ved å spille ulike steder på bladet

5. Hvorfor spiller folk vanligvis på sag i dag?

- ☐ Fordi det er rart og uvanlig
- ☐ Fordi det er pent
- ☐ Fordi det er tradisjon

Shebeens

"Shebeens" var navnet på ulovlige barer i Sør-Afrika i på 50-tallet. Den gangen hadde ikke hvite og svarte sørafrikanere lov til å være venner, og selv om de svarte var mange ganger flere enn de hvite, var det de hvite som hadde all makten og alle pengene. De fleste hvite bodde i digre villaer med svømmebasseng og hushjelp og gartner, mens de fleste svarte bodde i bitesmå hus eller skur. I Johannesburg, hovedstaden i Sør-Afrika, var det bare en bydel hvor svarte kunne eie hus. Den bydelen het Sophiatown.

Den var ganske stor, større enn Lillestrøm, men den var ikke stor nok til alle som måtte bo der likevel. Veldig mange svarte jobba som hushjelper eller gartnere i de hvite boligområdene, og enda flere jobba i gullgruvene rundt byen. Fordi det nesten bare var Sophiatown de kunne bo i, trengte de seg sammen på mindre og mindre plass, ofte kunne over hundre mennesker bo i et hus med ti rom og dele et toalett og en vannkran i bakgården.

Barna gikk oftest ikke på skole, for det fantes alt for få skoler. Mennene hadde arbeid, men bare leia på ett eneste rom i Sophiatown var høyere enn en vanlig gruvearbeiderlønning. Derfor måtte de damene som ikke hadde jobb ofte prøve å tjene penger på andre måter. Mange begynte å lage øl, og så lagde de bar i stua si. Det var veldig ulovlig, akkurat som i Norge i dag var det ikke lov å selge øl man hadde laga sjøl. Derfor måtte barna stå vakt mens mødrene deres brygga øl og solgte det. Damer som hadde sånne ulovlige barer – shebeens – ble kalt shebeen-queens, shebeen-dronninger.

Det var farlig for barna å stå vakt, for barn kunne også bli arrestert av politiet og bli putta i fengsel. Dessuten gikk det fulle voksne inn og ut av de ulovlige barene, og de kunne også bli sinte og slemme mot ungene. Men barna gikk sammen og laga gjenger, også hjalp de hverandre og passa på hverandre. Den mest kjente barnegjengen i Sophiatown het "the Vultures", det betyr "Gribbene". Der passa de store på de små, men tilgjengjeld måtte de små gjøre alt det de store ba dem om, selv om det var ulovlig eller farlig.



Shebeen-queen blir arrestert
av politiet i Sophiatown

Svar på spørsmålene:

Hvorfor bodde folk så trangt i Sophiatown?

- ☐ Fordi Sophiatown var så liten
- ☐ Fordi det var så mange mennesker som ikke fikk lov til å bo andre steder
- ☐ Fordi de fikk så mange barn

Hvorfor gikk ikke barna på skole?

- ☐ Det var ikke nok skoler
- ☐ De hadde ikke lyst
- ☐ De måtte jobbe hjemme'

Hvorfor lagde damene bar hjemme?

- ☐ Fordi de likte å drikke øl
- ☐ Fordi myndighetene sa at de skulle det
- ☐ Fordi de trengte penger

Hvordan fikk de øl til barene?

- ☐ De lagde det selv
- ☐ De kjøpte det av myndighetene
- ☐ De kjøpte det av fabrikk

Hvorfor måtte barna stå vakt?

- ☐ Fordi noen kunne rane baren
- ☐ Fordi politiet kunne komme
- ☐ Fordi kundene kunne stikke av uten å betale

Hvorfor gikk barna sammen i gjenger?

- ☐ For å beskytte hverandre
- ☐ For å terrorisere nabolaget
- ☐ For å beskytte nabolaget

Svar på spørsmålene. Skriv to til fire setninger i hvert svar.

Hvorfor tror du denne teksten er skrevet?

Hvordan tror du det var å være hvit sørafrikaner på 50-tallet? Hvorfor?

Hvordan tror du det var å være shebeen-queen? Hvorfor?

Hvordan tror du livet ditt hadde vært hvis du hadde vokst opp i Sophiatown?

Hva tror du et medlem av barnegjengen "The Vultures" hadde syns om livet ditt i dag?

Les teksten

Reisen

Ragnar lå på det harde, ru plankegulvet og stønnet lavt. Innimellom brakk han seg. Det gjorde ingenting lenger, magesekken hadde han for lengst tømt over skipssida og skulle han komme til å kaste opp sine egne innvoller ville han vel endelig få slippe å ligge sånn og plages lenger.

I begynnelsen, da havet enda var rolig og han selv bare var lett grønn i ansiktet hadde de andre ertet ham. At han som skøyt piler rettere og lengre enn noen andre på sin alder, som la mye eldre gutter i bakken og som brukte sverdet bedre enn jarlesønnen Geirodd ikke var sjøsterk, var en stor overraskelse og en god spøk. Første gangen han spøy frokostskalken opp igjen høstet han heia-rop og stor latter. Men etter hvert som vinden ble sterkere og sjøen grovere ble de lei av å stå rundt og klappe hver gang han måtte bøye nakken over ripa. Nå som han hadde ligget stille i en krok i en evighet, stinkende og ynkelig som en trell, var det ikke lenger noen som brydde seg med han. Selv hadde han for lengst sluttet å skamme seg. Det var det samme for han med både ære og ettermæle. Hadde han hatt krefter til å slepe seg ut av teltet og trekke seg over ripa, skulle han ha latt havet ta seg.

Han hadde gledet seg til denne turen halve vinteren og hele våren, helt siden faren, liksom tilfeldig og i forbifarten midt under slaktingen før juleblotet hadde sagt:

”Jaa, du, Ragnar. Du får nyte maten og spise godt i vinter. Når skipene legger ut i sommer får du alltid bruk for musklene dine. Det er tungt å ro!”

Ragnar hadde blitt så glad at han ikke klarte å svare. Selv Tord, Geirodds eldste bror, hadde vært fjorten somre gammel før han fikk dra. Ragnar var tolv vintre, bare. Men Ragnar var nesten like høy som faren og folk sa at han kom til å bli like brei over skuldrene som smeden Svein Okse når han var vel utvokst. Det var derfor vennene hans av og til kalte ham Stutekalven.

Han hadde brukt musklene sine den vinteren og våren, hugget ved så fort han klarte til svetten rant i iskaldt vintervær, spredd møkk i løpefart, båret de største steinene av stykket de ryddet til ny åker. Og musklene hadde vokst så faren smilte fornøyd og mora sukket at han måtte få ny skjorte.

Vennene hadde vært grønne av misunnelse når de fikk høre at han skulle få være med. Geirodd hadde endatil blitt rød av sinne, han hadde snudd på hælen, kastet seg opp på hesten sin og ridd av gårde så støvet sto. De så ikke noe til han på to dager, og da kom han ut på vollen der de skøyt om kapp mot blink for å fortelle at i år skulle nå han også ut på tokt. Ragnar syns Geirodd kunne vært fornøyd med at de skulle dra begge to og være glad for at de fikk reise sammen men Geirodd var tydelig snurt fremdeles. Det var ingenting han kunne gjøre med at Ragnar var et halvt år yngre enn han.

Å, som Ragnar skulle ønske at Geirodd var yngst om bord og at han selv satt hjemme på gården og var misunnelig nå! Men hjem til gården kom han nok aldri mer. Hvis han først overlevde reisen og kom i land i Saxenland skulle han aldri noen gang om bord i et skip igjen, da ble han der resten av sine levedager. Han tenkte på moren, og på søsteren, men enda han lengtet eter dem allerede var han fast bestemt på at han heller ville leve resten av livet uten å se dem igjen, enn han ville være med båten tilbake til Norge.

Noen tråkket på håret hans. Snart løp folk forbi han på alle kanter, de huiet og ropte til hverandre. Hva var det de holdt på med? Revet de seil? Han løftet hodet fra plankene og

forsøkte å se hva som skjedde, men kvalmen bølget gjennom ham igjen og han lukket øynene. Det var det samme for ham, uansett.

Snart hørte han lyden av årer som skar gjennom sjøen. Han skulle ha sittet på en tofte nå, og delt åre med faren. Han husket barnereglen, "sitt rygg i rand, ro to i spann..." og skammet seg litt igjen. Han burde ro, nå. Han var her for å ro. Selvsagt var det meningen at han skulle storme over ripa sammen med de andre når de kom frem, han hadde øks med og hadde håpt på å få tak i noen skatter, i alle fall noen småting til moren, men noen stor kriger var han jo ikke, akkurat. Han hadde riktignok drømt om å komme tilbake som en rik og mektig mann som hadde reddet livet til Jarlen og vunnet kister fulle av skatter helt på egenhånd, slik at selv Signhild, søsteren til Geirodd, ville se beundrende på ham. Men han visste jo at det ikke var øksa som hadde gitt ham plass på skipet, men armene som var sterke og kunne ro så skipet kunne fosse frem i ly av nattemørke eller tåke så mennene om bord kom overraskende på byttet sitt. Det var ikke mye styrke i de armene nå. Han hørte ropet fra baugen og årene som tok vannet samtidig.

"RO!"

Svusj.

"RO!"

Svusj.

Rodde faren åra alene? Hadde ikke Ragnar vært med hadde noen andre fått plassen hans, noen som kunne ro når det trengtes. Faren var sterk, men å ro ei åre alene ville bli for tungt i lengden. Ragnar så for seg hvordan faren ville svette, streve, og likevel falle ut av takten. De andre ville banne og rope til ham, og han ville skamme seg enda mer enn han allerede gjorde over å ha trukket med seg en ubrukelig valp på tokt. Ragnar hikstet.

Sakte krøp han bort til teltduken som var reist midt i båten. Der sto vanntønna, og uten å forstå hvordan det var mulig når strupen snørte seg sammen og verden snurret faretruende rundt, greide han å støtte seg på tønna, sette seg på knærne og drikke av øsa. En slurk. To. Han lukket øynene og trakk pusten dypt. Vann var godt. En slurk til. Magen gjorde noen krumspring, men vannet ble der likevel. Han tittet bort på sekken med brødleiver. Han trengte styrke, visste han, men bare tanken fikk magen til å kaste så kraftig på seg at han lot det bli med tanken. Et par slurker vann til i stedet. Så forsøkte han å reise seg, men bena ville ikke lystre, de var som tynne, bøyelige seljekvister. Så fikk han krabbe, da, som en hund. Ut av teltet på den andre siden. Det var langt til farens tofte og han så ikke opp, orket ikke møte blikkene. Da han kom frem fant han faren aleine på tofta. Han så ikke på Ragnar, verken da han satte seg med ryggen mot tofta, da han heiste seg opp på den, eller da han tok ta i åra og falt inn i farens rytme. Han hadde ingen kraft i takene, så mye hjelp var det vel ikke i ham, men han rodde likevel, la vekta til og lente seg frem og tilbake, dytta åra frem, dro den tilbake. Måte svelge, men falt ikke ut av rytmen.

Etter en stund løftet han hodet og skottet bort på faren. Han hadde svetteperler på panna og pusta tungt, men han smilte likevel, et lite, fornøyd smil bak de blåsvarte skjeggstubbene.

Svar på spørsmålene:

Hvorfor ligger Ragnar i en krok?

- ☐ Fordi han har skadet seg
- ☐ Fordi han er syk
- ☐ Fordi han er sjøsyk

Hvorfor reiser skipet over havet?

- ☐ For å handle
- ☐ For å plyndre
- ☐ For å hente en kone til jarlen

Hvorfor var Geirodd Jarlesønn sint på Ragnar?

- ☐ Fordi Geirodd syns han burde ha vært den yngste på båten
- ☐ Fordi Ragnar var flinkere med sverdet enn Geirodd
- ☐ Fordi Ragnar ikke kunne jobbe

Hvorfor vil ikke Ragnar hjem igjen?

- ☐ Fordi han ikke vil treffe moren sin igjen
- ☐ Fordi han ikke vil reise med båt mer
- ☐ Fordi han ikke vil reise med samme båt som Geirodd

Hvorfor sliter Ragnar seg opp på tofta for å være med å ro?

- ☐ Fordi han tenker på ryktet sitt
- ☐ Fordi han tenker på gullet han kan få
- ☐ Fordi han tenker på faren sin

Hva tror du er hovedgrunnen til at denne teksten er skrevet?

- ☐ For at den som leser skal hygge seg
- ☐ For at den som leser skal lære nye fakta om tida Ragnar lever i
- ☐ For at den som leser skal få lyst til å bli sjømann

Svar på spørsmålene. Skriv mellom to og fire setninger:

Hvordan tror du en vanlig dag er for Ragnar når han er hjemme?

Hva tror du Geirodd syns om at Ragnar ligger i kroken?

Hvorfor tror du Ragnar drømte om at Signhild skulle beundre han?

Hvordan tror du faren til Ragnar har det når fortellingen slutter?

LESEPRØVE

7. KLASSE

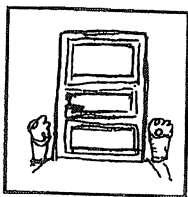
JANUAR 2007

NAVN _____

KLASSE _____

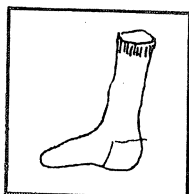
Se på bildet — sett kryss på det rette ordet!

A



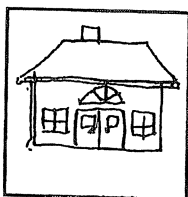
der	rød	dør	mør
-----	-----	-----	-----

B



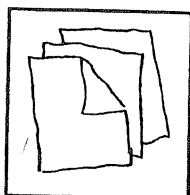
trøste	lempe	strøm	strømpe
--------	-------	-------	---------

1



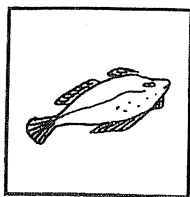
hus	les	brus	hos
-----	-----	------	-----

2



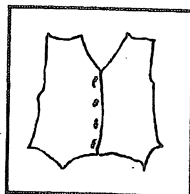
ark	arm	mark	rak
-----	-----	------	-----

3



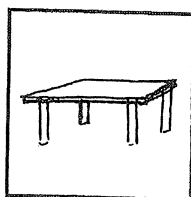
disk	fisk	fiks	fint
------	------	------	------

4



veks	test	prest	vest
------	------	-------	------

5



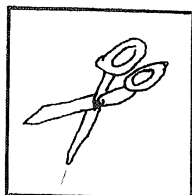
jord	bort	drog	bord
------	------	------	------

6



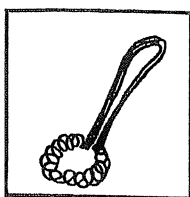
svep	vest	veps	kreps
------	------	------	-------

7



kast	salt	laks	saks
------	------	------	------

8



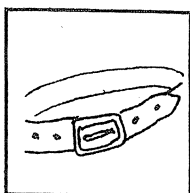
risp

vips

visp

vits

9



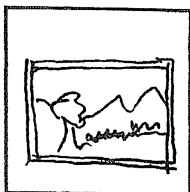
dette

velte

beste

belte

10



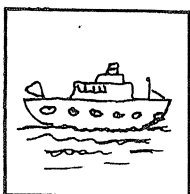
bildør

blide

kilde

bilde

11



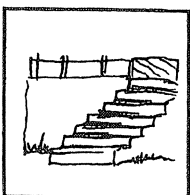
ferie

ferje

herje

farge

12



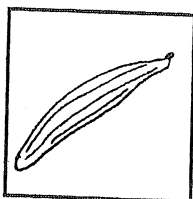
trapp

krapp

trang

drap

13



agurk

skurk

argus

agere

14



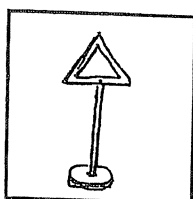
rotor

radio

radar

trio

15



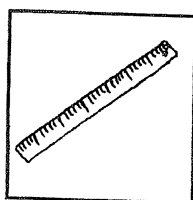
skilt

skift

mildt

sikt

16



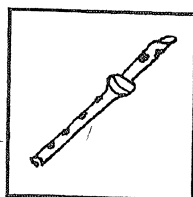
ingen

linjal

linje

ideal

17



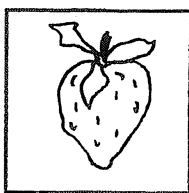
løfte

brøyte

fløyte

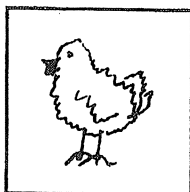
flykte

18



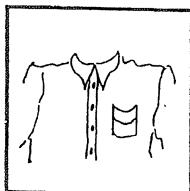
jordbær	jorder	rorbu	regnvær
---------	--------	-------	---------

19



lykkelig	tulling	kylling	kysten
----------	---------	---------	--------

20



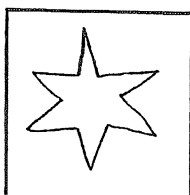
sjofelt	skjorte	skjære	vorte
---------	---------	--------	-------

21



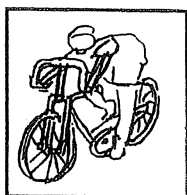
kikket	kufte	kikkert	sikkert
--------	-------	---------	---------

22



stjele	stjerne	tjeneste	gjern
--------	---------	----------	-------

23



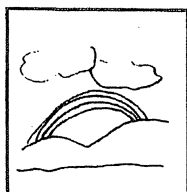
nudist

sykdom

syklist

liksom

24



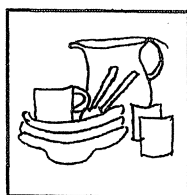
spyflue

regntøy

rognebær

regnbue

25



reprise

versere

servise

servitør

26



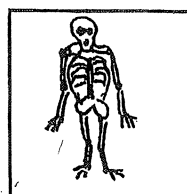
brunlig

brudepar

inventar

debuterer

27



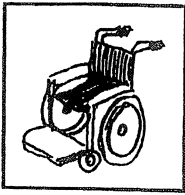
skjelve

sjelden

parkett

skjelett

28



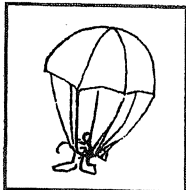
vepsebol

rullestein

lurest

rullestol

29



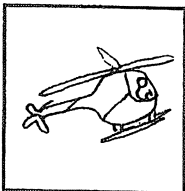
fallskjerm

lampeskjerm

fallgruve

tannkrem

30



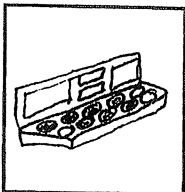
helligdag

helikopter

adapter

helsekorpset

31



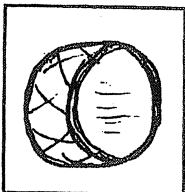
julegardin

malerskrin

malerkost

armkroken

32



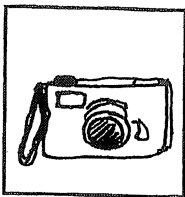
stortromme

roterommet

stortrafikk

bukselomme

33



fotograf

bestekamerat

fotoapparat

filmrapport

34



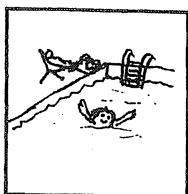
potteplante

potetsekken

parktante

potteskår

35



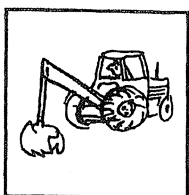
badedrakt

badebasseng

turterreng

blomsterbed

36



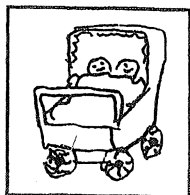
mandarin

gravlaks

vrangmaske

gravemaskin

37



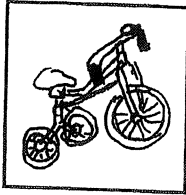
tvilstilfelle

villstyring

tvillingvogn

fiskerogn

38



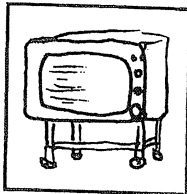
treningsutstyr	dypvannsdykker	julestjerne	trehjulssykkel
----------------	----------------	-------------	----------------

39



indianerkvinne	indianertelt	barndomsminne	vindusvisker
----------------	--------------	---------------	--------------

40



middagsmat	fyrstepar	fjernsynsapparat	fjernsynsserie
------------	-----------	------------------	----------------

STOPP!

Ordkjeder

Del kjedene inn i ord.

Smilevennsmykkeliggerserkjøphjulertkomfinnsvirke

Svømmergratisvoksnedøratomfikksattpianosofa

Meldingråttferdigsikkervirkeligellevehuskebarnehagelåse

Fantasiskorottelærersakligslalomspringefleskartigspikke

Kjørebonddebøkersærlighandelkanskjeikkehvordanepke

Grisbusshårspytterfinnergitarvinduhopperglassasfalttegne

Melkstuenervelarvejorddansegardinsakligsinnaflagre

Stykkenyepinnerknappsokkhagertåfarligblåtrettenbein

Gråteteppeelefantgniklikkesnufsmalerennefiskeprøvemer

Hveteskjemafettbalsamkrakkfangepåskennrødtingenhvor

Harestakkkarskrypeåpnesjampotusengamlehelåpentuke

Jegdamestripeforskerbygningmodentimodigkjærligstor

Pysjamasmannhenderskoleintervjuhyggeligkontaktpenger

Vikingkantarellbærutvidetrengesknivneseknappkurv

Merkeligsakeksempelklasseresultatholdningstartermamma

Leirskole

Les teksten og svar på spørsmålene underveis:

Jeg heter Kari Helene og er tretten år. Jeg har gått i den samme klassen bestandig, men til neste år begynner vi på ungdomsskolen og da skal vi gå i fem forskjellige klasser. Det gruer vi oss til, for vi har liksom blitt så vant til å være sammen, også er det skummelt at vi må gå sammen med folk fra andre barneskoler som vi ikke kjenner. Det er ekstra dumt at vi skal slutte å gå sammen nå, for tidligere i år dro vi sammen på leirskole, og da ble vi enda bedre venner enn vi var før.

Hvorfor skal Kari Helene snart bytte klasse?

- ☐ Fordi hun skal flytte
- ☐ Fordi hun skal begynne på ungdomsskolen
- ☐ Fordi klassen hennes skal deles i to

Hva syns Kari Helene er skummelt med å bytte klasse?

- ☐ Å få ny lærer
- ☐ Å få ukjente klassekamerater
- ☐ Å få ny skolevei

Hva skjedde med klassen til Kari Helene på leirskolen?

- ☐ De ble bedre venner enn før
- ☐ De ble vant til å være sammen
- ☐ De var mye ute

Det begynte allerede på bussen. Før vi dro hadde læreren laget små lapper med hemmelige oppgaver på som ingen andre måte få se hva det sto på. Jeg spiste min etter at jeg hadde lest den. Det sto at jeg skulle hjelpe Simon med noe, og si noe hyggelig til Elise og snakke med Lars om noe han var interessert i. Alle de andre fikk også sanne oppgaver, og når vi løste dem i løpet av turen måtte vi bytte plasser mange ganger, og alle ble i godt humør fordi vi fikk høre masse hyggelige ting og fordi vi hjalp hverandre med sekkene og sånt. Da vi stoppa for å spise delte alle godteriet de kjøpte på kiosken med hverandre, og etterpå fortalte læreren at det ikke sto på noen av lappene at vi skulle gjøre det. Vi hadde bare lyst til å være hyggelige alle sammen!

Hvorfor spiste Kari Helene lappen sin?

- ☐ Fordi hun var sulten
- ☐ Fordi hun ville få de andre til å le
- ☐ Fordi ingen skulle se hva som sto på den

Når løste elevene oppgavene sine?

- ☐ Da de stoppet for å spise
- ☐ Mens de kjørte buss
- ☐ Før de dro

Hvorfor delte elevene godteriet med hverandre?

- ☐ Fordi læreren hadde sagt at de skulle
- ☐ Fordi de hadde lyst til å være hyggelige
- ☐ Fordi det skulle være rettferdig

Da vi kom frem måtte vi skynde oss å legge bagasjen i riktig rom, og så løp vi til matsalen. Vi var sent ute, så vi kom sist i køen. Da det ble vår tur til å ta dessert, var det nesten ingenting igjen. Men Jacob og Milla som er elevrådsrepresentantene våre delte det som var i tjuto skåler så alle fikk litt. Kristine som sto først i køen ble sur, for hun hadde håpet på å få mer. Milla krangla med henne og sa at det hadde vært kjempeurettferdig hvis hun hadde fått masse og de bakerste ingenting, men Kristine syns det var mer urettferdig at hun ikke fikk så mye som hun ville ha enda hun sto først. Hele klassen var enige med Milla, men læreren spurte om ikke jeg kunne prøve å trøste Kristine likevel fordi det var trist å være helt alene mot alle.

Hvorfor løp elevene til matsalen?

- ☐ Fordi de var sent ute
- ☐ Fordi de var sultne
- ☐ Fordi de andre klassene hadde kommet

Hvorfor delte Jacob og Milla ut desserten?

- ☐ Fordi de hadde kjøkkentjeneste
- ☐ Fordi de ikke ville at noen skulle krangle
- ☐ Fordi de ville at alle skulle få litt.

Hvem kranglet med Kristine?

- ☐ Læreren
- ☐ Milla
- ☐ Jacob

Jeg sa til Kristine at det ikke gjorde noe om vi var uenige, vi trengte ikke å være uvenner likevel, og så ble vi enige med de andre på rommet vårt om at Kristine skulle få velge seng først. Da ble hun blid igjen. Etter middag måtte vi re opp sengene og pakke ut, og så var det rett ut på tur. Vi skulle gå orientering med kart og kompass og det så skikkelig enkelt ut. Men laget mitt burde nok ha fulgt bedre med da lederen fortalte hvordan vi skulle gjøre det, for vi gikk oss bort med en gang. Først var det bare gøy, men etter en stund ble vi kalde og sultne, og dessuten ble det mørkt og Lars trodde det var ulver i skogen og ble kjemperedd. Vi gikk rundt på stiene i skogen og plutselig var det ingen sti der og da ble jeg også redd for jeg tenkte at vi kunne fryse i hjel. Men så plutselig hørte vi noen som ropte, og det var Milla. Hele klassen hadde gått ut for å lete etter oss, og da vi kom tilbake lagde læreren kakao til oss.

Hvorfor ble Kristine blid igjen?

- ☐ Fordi de andre ble enige med henne
- ☐ Fordi Kari Helene redde opp sengen hennes
- ☐ Fordi hun fikk velge seng

Hvorfor ble Lars redd?

- ☐ Fordi han trodde det var ulver i skogen
- ☐ Fordi han trodde de skulle fryse i hjel
- ☐ Fordi det var mørkt

Hvem lette etter dem?

- ☐ Milla
- ☐ Læreren
- ☐ Hele klassen

Resten av uka gjorde vi masse helt sprø ting. Vi klatra ned et stup med bare et tau rundt oss, vi gikk på line over et juv, vi klatra opp i et tjue meter høyt tre, vi lærte å ri og vi hoppa i strikk. Siste dagen skulle vi gå tur på skøyter på et vann for å fiske i et hull i isen. Det gikk en leder først og alle skulle gå etter han, men Milla er så kjempeflink til å gå på skøyter at hun tok seg en liten ekstra snurr rundt på isen og akkurat der var isen tynn også gikk hun igjennom. Hun skrek ikke, hun bare gispet, og så krafset hun i isen, men taket glapp og så gikk hun under. Men rett før hendene hennes forsvant fikk Kristine tak i dem, hun hadde kastet seg frem på magen og hun tviholdt i Milla og Jacob og Lars tok tak i føttene til Kristine og dro så hardt de klarte og før lederen rakk bort hadde de fått Milla opp. Hun ble ikke forkjølet engang. Men hun og Kristin har vært veldig gode venner siden.

Hvorfor dro de på skøytetur?

- ☐ Fordi de skulle få frisk luft
- ☐ Fordi de skulle fiske
- ☐ Fordi de skulle bli flinke til å gå på skøyter

Hvorfor tok Milla en ekstra snurr rundt på isen?

- ☐ Fordi hun var flink til å gå på skøyter
- ☐ Fordi hun synes de gikk sakte
- ☐ Fordi hun var i godt humør

Hvem fikk tak i hendene til Milla?

- ☐ Kari Helene
- ☐ Jacob
- ☐ Kristine

NATURENS MATERIALER

MOSE

Et av de beste naturmaterialene å arbeide med er mose. Når du først har høstet den er den lett å forme og man får lett et godt resultat. Mange forbinder mose først og fremst med barnehagebarns høstbilder, men metoden kan også brukes til å skape stor kunst.

Innhøsting

Mose bør høstes om våren, i tørt, pent vær. Bruk en stekespade i metall for å skyve mosen løs fra underlaget, så får du løs store, fine flak. Bruk en kurv med flat bunn til å bære i så moseflakene kan ligge rett, og legg tørkepapir eller avispapir mellom lagene. Mosen oppbevares pakket inn i plast sammen med rå skiver av potet som bevarer fuktigheten.

Bruksområder

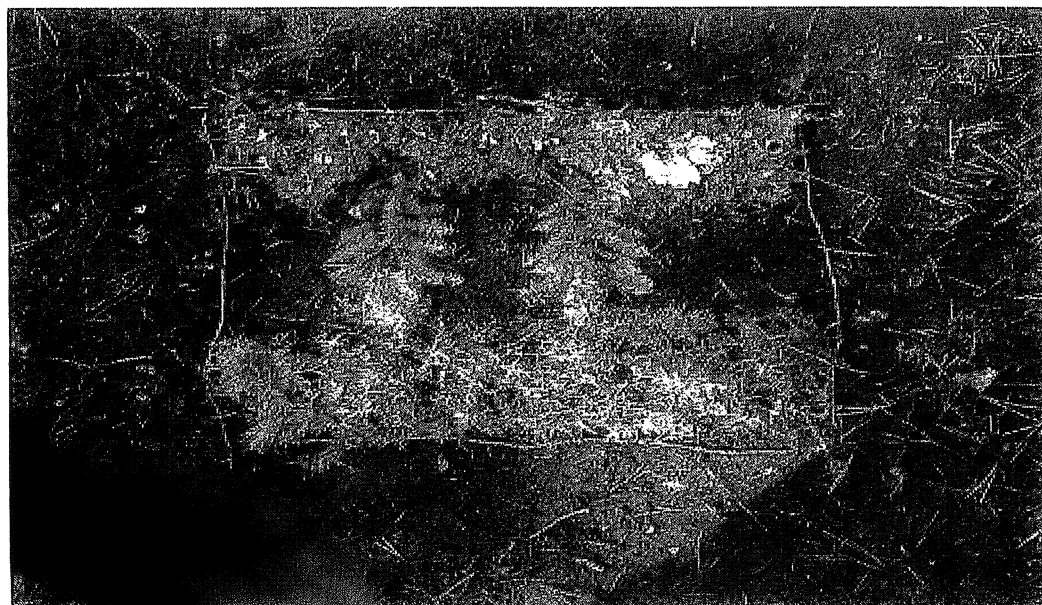
Mose kan brukes både til skulptur og billedkunst. Figurer som skal skjæres ut av flakene bør først klippes ut i papp og så skjæres ut av mosen med tapetkniv. Mose er et godt materiale å bygge med, enten man lager "klosser" man bygger oppå hverandre, eller man trer biter av mose på et skjelett av ståltråd.

Å feste mose

Det enkleste er å lime mosen fast til underlaget. Hvis underlaget er tykt kan man bruke skolelim, men da må man ha store mengder lim. Er underlaget tynnere slik at limet kan gå gjennom, brukes superlim. Dette gjelder også hvis du skal lime mose fast i annen mose. Det er også mulig å lage et skjelett av ståltråd og så tre mosen på dette. En kombinasjon av disse teknikkene kan gi nydelige skulpturer.

Overflatebehandling

Den ferdige moseskulpturen eller mosebildet bør dekkes med noe slik at mosen ikke smuldrer opp, for eksempel spraymaling eller lakk.



Svar på spørsmålene:

1. Hvor er denne teksten hentet fra?

- ☐ En avis
- ☐ En bok om naturen
- ☐ En bok om formingsaktiviteter

2. Når bør man høste mose?

- ☐ Om våren
- ☐ Om høsten
- ☐ Om sommeren

3. Hva kan man bruke mose til?

- ☐ Innpakking
- ☐ Pynt
- ☐ Både skulptur og billedkunst

4. Hvordan fester man lettest mose til underlaget?

- ☐ Man syr den fast
- ☐ Man limer den fast
- ☐ Man bruker ståltråd

5. Hva kan man dekke den ferdige kunsten med?

- ☐ Spraymaling eller lakk
- ☐ Plastikk
- ☐ Stoff

Romanifolket

I gamle dager var det vanlig at folk reiste rundt og tjente penger på å slipe kniver og sakser for folk, både på bygdene og i byen. De ble kalt skjærfarere. På bygdene reiste de fra gård til gård med hest og kjerre, de fikk betalt for sliping, og av og til fikk de mat og lov til å sove på låven også. I byene gikk de inn i bakgårdene og ropte ut at de kunne slipe for folk, og så kom kvinnene ut av leilighetene sine med det de trengte å få slipt. Å ha skarpe kniver var viktig den gangen det var vanlig å kjøpe en halv sau og partere den på kjøkkenet!

Mange av skjærfarerne var Romani. Romani er et folkeslag som har reist rundt i Norge i flere hundre år. Før ble de ofte kalt "tater" eller "fant". De har sitt eget språk og sin egen kultur. Det er en viktig del av kulturen til Romanifolket å reise rundt, og da passer det godt å leve av å slipe kniver. Romaniene hadde andre slike frie yrker de kunne reise rundt med også, de reparerte kjeler, handlet med hester, solgte håndarbeid og spilte musikk. Langs kysten reiste romaniene med båt i stedet for hest. Der ble de kalt "splint".

På 50-tallet forsøkte norske myndigheter å få romaniene til å slå seg ned på ett sted og leve som nordmenn. Når romaniene ikke var interesserte i å forandre på leveviset sitt, ble det startet en misjonsforening som skulle sørge for at alle ble boende på ett sted. De misjonerte ikke for kristendommen, for taterne var allerede strengt kristne. Men de mente at taternes måte å leve på var ukristelig i seg selv. De synes det var særlig ille for barna å vokse opp som reisende. Derfor tok de barna fra foreldrene og plasserte dem på barnehjem eller skolehjem. Mange av barna ble veldig dårlig behandlet der, de måtte arbeide hardt og ble slått og plaget. De fikk ikke ha kontakt med foreldrene eller søsknene sine, og myndighetene byttet navn på dem og flyttet dem til andre steder i landet slik at foreldrene deres ikke skulle finne dem.

Til slutt var det veldig få mennesker igjen som reiste rundt som skjærfarere eller med andre slike frie yrker. Men fremdeles i dag er det en del romanifamilier som reiser rundt om sommeren. I dag har myndighetene bedt om unnskyldning for at de behandlet romaniene så dårlig. Noen av barna som vokste opp på barnehjem har fått penger som erstatning for en dårlig barndom.



Svar på spørsmålene:

Hvorfor var det viktig for folk å ha skarpe kniver før i tida?

- ☐ Fordi de var fattige og måtte skjære tynne skiver
- ☐ Fordi de skulle skjære stykker av døde dyr
- ☐ Fordi hadde husdyr

Hvorfor er det fint for Romaniene å kunne reise rundt med jobben sin?

- ☐ De liker ikke å jobbe inne i hus
- ☐ De fikk se mye av landet
- ☐ Det er en del av kulturen deres å reise rundt

Hvorfor misjonerte ikke misjonsforeningen for kristendommen?

- ☐ Fordi Romaniene allerede var kristne
- ☐ Fordi Romaniene hadde en annen religion
- ☐ Fordi Romaniene ble så sinte

Hvorfor ville myndighetene at Romaniene skulle slutte å reise?

- ☐ De syns reisingen var for farlig
- ☐ De syns reisingen var ukristelig
- ☐ De syns reisingen var for slitsom for de gamle og barna

Hvorfor skiftet myndighetene navn på barna på barnehjem?

- ☐ Fordi de syns norske navn var finere enn Romaninavn
- ☐ Fordi de ikke ville at foreldrene skulle kunne finne igjen barna sine
- ☐ Fordi andre kunne erte barna hvis de hadde Romaninavn

Hvorfor har noen av barna som vokste opp på barnehjem fått erstatning?

- ☐ Fordi de ble slått og plaget
- ☐ Fordi de ble tvunget til å bytte navn
- ☐ Fordi de ikke fikk bli på barnehjemmet lenge nok

Svar på spørsmålene. Skriv to til fire setninger i hvert svar.

Hvorfor tror du denne teksten er skrevet?

Hvordan tror du det var å være Romani på 50-tallet? Hvorfor?

Hvordan tror du det var å være barnehjemsbestyrer? Hvorfor?

Hvordan tror du livet ditt ville vært hvis du hadde vokst opp som romani på barnehjem?

Hva tror du et barnehjemsbarn på 50-tallet hadde syntes om livet ditt i dag?

Reisen.

Carlos Parvelli satt på knærne på det ru plankegolvet. Foran seg hadde han et par skitne støvler, og han hadde ikke annet å pusse dem med enn saltvann. Saltvannet tørket ut læret og laget stygge skjolder, men ferskvannet om bord var for verdifullt til å vaske sko med, og fett som støvelen kunne settes inn med fantes ikke. Bare tanken på fett, hva slags som helst, ga ham vann i munnen. Han svelget og kjente magesekken vri seg i skuffelse over at ingenting annet enn spytt kom. Verden snurret rundt og han senket hodet som om han tok støveltuppen i nærmere øyesyn for å skjule at han måtte lukke øynene et øyeblikk. Han var alene i den lille kahytten sin, og dessuten var det ikke så farlig lenger om noen fikk se at også han var matt og svimmel av sult og tørst og at armene og bene hans mistet stadig mer styrke. Han hadde bare blitt så vant til å late som om han var like sterk som før at han gjorde det automatisk.

For bare en uke siden hadde han nemlig vært livredd. Mannskapet hadde vært rasende på kapteinen fordi maten tok slutt, fordi vannet ble dårlig i tønnene, fordi skipet krydde av rotter, ja selv vinden som ikke ville blåse syntes de til slutt var kapteinens skyld. De skulte når de fikk ordre om å gjøre noe, og de mumlet om at det stille havet måtte være djevelens verk. Og førstestyrmannen Jesus Gonsales hadde gjort det klart at han ofte var uenig i kapteinens avgjørelser. Han sa ikke noe rett ut, men han viste det med ansiktet og kroppen når kapteinen snakket, og Carlos så han oftere og oftere snakke hemmelighetsfullt med de i mannskapet som klaget høyest over forholdene om bord. Han visste at kapteinen så det også.

Hadde de ikke vært så ille ute trodde Carlos at kapteinen hadde skutt eller i alle fall fengslet Jesus for lengst. Eller satt han igjen på en øde øy, tenkte han, før han kom på hvor lenge det var siden de hadde sett land av noe slag. Men nå, når de lå uten vind på det enorme havet som ingen av dem hadde seilt på før, når andrestyrmannen hadde dødd av feber, når Carlos selv hadde blitt forfremmet til andrestyrmann etter bare et års læretid og med alt for lite erfaring til å styre skuta trygt hjem hvis det var nødvendig, da var førstestyrmannen trygg.

I stedet for å henrette Jesus gjorde kapteinen seg sterk. Han gikk rundt på skuta med blanke knapper i vesten og skinnende støvler, han beveget seg rolig og sikkert og snakket med sin dypeste, mest selvsikre stemme enten han ga ordre eller kommenterte været. Det var ikke egentlig nødvendig å reparere seil og tauverk som vanlig når det var vindstille, og alle var for sultne og slitne til å bry seg om om dekket var skrubbet skikkelig rent. Men kapteinen sørget for å holde mannskapet i arbeid så de ikke fikk for mye tid til å kjede seg.

Dessuten så han forbausende frisk ut, selv om han ble innhul i kinnene og fikk beinete, tynne fingre han som de andre om bord, gikk han like oppreist og svaiende som før. Han så ut til å være like sterk i ben og armer, også, selv om han ble tynn i ansiktet så han fortsatt kraftig ut over skuldrene. Carlos trodde kanskje kapteinen gjorde det samme som han selv: Han hadde revet opp undertrøylene sine og surret dem rundt overkroppen under jakken så det skulle se ut som om han fremdeles hadde muskler.

Kapteinen hadde vært god mot Carlos. Han hadde hjulpet ham med studiene og tatt seg tid til å vise og forklare ham alle slags arbeidsoppgaver, og han hadde mange ganger kommet med oppmuntrende ord når Carlos strevde med å forstå eller med å sette seg i respekt hos mannskapet. Og Carlos hadde for lengst bestemt seg for at han heller ville dø enn å svikte kapteinen. Han var ingen troløs hund, det skulle ingen få si om han. Så selv om han var fryktelig redd for hva Jesus ville få mannskapet med på, lot han alle få vite at han stolte fullt og fast på kapteinen, at han beundret han og støttet han i alle ting. Hvis en matros mumlet om at maten han fikk var så dårlig at selv rottene ikke ville spise den, svarte Carlos at han selv

ikke spiste noe bedre, for i motsetning til andre kapteiner ville deres aldri gjemme unna mat til seg selv og styrmennene når mannskapet spiste bedervet kjøtt og markspiste kjeks.

Carlos skulle ofte ønske at kapteinen hadde gjort det. Det hadde vært lettere å møte mannskapets knurring og Jesus' svik om han hadde fått litt skikkelig mat i magen innimellom. En stund hadde han ikke spist noe i det hele tatt, han brakk seg bare ved synet av oppsmuldrede kjeks gjennomtrukket av rottepiss og råttent kjøtt og fisk. Og fillene han surret under klærne hjalp mindre og mindre, han så mer og mer ynkelig og mager ut for hver dag som gikk. Men de siste dagene hadde mannskapet begynt å fange rottene for å spise dem, og lukta av nystekt rotte var himmelsk for en utsultet mann. Han hadde satt feller selv, og fanget flere. Han flådde og stekte dem i skjul i kahytten sin, og håpte mannskapet aldri fikk vite at også han hadde sunket så dypt at han spiste de djevelske, skitne krypene.

I går hadde han stekt to rotter og gått til kapteinen med dem. Han hadde skåret av kjøttet og gjemt det i et klede under jakken, og han snek seg inn i kapteinens kahytt og la pakken på det lille bordet der. Da han kom inn til seg selv senere på kvelden lå kledet han hadde brukt på hans eget bord. Heller ikke kapteinen holdt seg for god til å spise rotte nå. Carlos var glad for det, for hans største skrekk var at kapteinen skulle ende opp som Jesus Gonsales. Førstestyrmannen hadde fått feber, og munnen hans svulmet opp. Tannkjøttet var så hovent at det dekket tennene, han kunne ikke spise. Tunga var så stor at han strevde for å få puste, det så grusomt ut og luktet dessuten fryktelig. Det var den verste sykdommen Carlos hadde sett, og to andre menn hadde fått det samme. Alle forsto at det kom av den dårlige maten.

Carlos var lettet over at Jesus ikke lenger utgjorde noen fare for kapteinen eller ham selv, men nå hadde han fått noe annet å være redd for. Hvis kapteinen ikke fikk skikkelig mat, hvis han også ble syk, da var det opp til Carlos å få skuta trygt i havn. Det ville han aldri klare. Mennene hadde ingen tillitt til han og ville kanskje ikke gjøre som han sa, det ville bli fullstendig kaos om bord og han var ikke engang sikker på at han ville klare å ta ut kursen alene. Og tanken på å komme frem til ukjent land med ansvaret for alle om bord skremte han også, tenk om de traff på noen riktig ville folk, nakne hodejegere eller kannibaler med spisse tenner og røde øyne? Han grøsset.

Han ville fange flere rotter til kapteinen. Hvis kapteinen bare fikk ferskt kjøtt, selv om det var rotte, trodde Carlos at han ville holde seg frisk. Han så kritisk på støvelen. Den var ren, men matt og sprukket. Det fikk likevel duge. Han reiste seg sakte for ikke å bli svimmel. Så trakk han pusten dypt og stålsatte seg for å møte blikkene ute på dekk. Rett i ryggen og med en selvsikker mine gikk han ut døren for å ta plass ved roret.

Svar på spørsmålene:

Hva er Carlos redd for?

- ☐ At mannskapet skal le av han
- ☐ At Jesus skal gjøre opprør og ta kontroll over båten
- ☐ At Jesus og mannskapet skal nekte å jobbe

Hvorfor reiser skipet over havet?

- ☐ For å handle
- ☐ For å plyndre
- ☐ For å finne nytt land

Hvorfor vil ikke Carlos svikte kapteinen?

- ☐ Fordi han er takknemlig
- ☐ Fordi han er redd for kapteinen
- ☐ Fordi han ikke liker Jesus

Hvorfor prøver kapteinen og Carlos å se sterkere ut enn de er?

- ☐ For at ingen skal synes synd på dem
- ☐ For at Jesus ikke skal erte dem
- ☐ For at ingen skal tørre å gjøre dem noe

Hvorfor syns Carlos det er skummelt at Jesus er syk?

- ☐ Han er redd for å bli smittet
- ☐ Han er redd for å måtte styre skipet selv
- ☐ Han er redd for at mannskapet skal bli enda sintere

Hva tror du er hovedgrunnen til at denne teksten er skrevet?

- ☐ For at den som leser skal hygge seg
- ☐ For at den som leser skal lære nye fakta om tida Ragnar lever i
- ☐ For at den som leser skal få lyst til å bli sjømann

Svar på spørgsmålene. Skriv to til fire setninger i hvert svar.

Hvorfor tror du Carlos er med på denne turen?

Hva tror du kapteinen synes om at Carlos gir han rotter å spise?

Hvorfor tror du Jesus svikter kapteinen?

Hvordan tror du det kommer til å gå med Carlos?